

# La medición de las competencias transversales en Colombia: una propuesta metodológica

Paolo Raciti (compilador)

Colección **Documentos de Trabajo n° 34**

---

Serie **Guías y manuales**  
Área **Protección Social**





# La medición de las competencias transversales en Colombia: una propuesta metodológica

Paolo Raciti (compilador)

**Documento de Trabajo nº 34**

Serie: Guías y manuales

Área: Protección Social



PROGRAMA FINANCIADO  
POR LA UNIÓN EUROPEA

**Edita:**

Programa EUROsociAL  
C/ Beatriz de Bobadilla, 18  
28040 Madrid (España)  
Tel.: +34 91 591 46 00  
[www.eurosociasocial-ii.eu](http://www.eurosociasocial-ii.eu)

**Organizado por:**

Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli



Instituto Italo - Latino Americano



**Con la asesoría de:**

Università degli Studi



Universidad de San Buenaventura - Medellín



ISBN: 978-88-99592-01-1

La presente publicación ha sido elaborada con la asistencia de la Unión Europea. El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva de los autores y en ningún caso se debe considerar que refleja la opinión de la Unión Europea.

Edición no venal.

**Realización gráfica:**

Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.

Madrid, julio 2015



No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.

## **Autores**

### **Compilador**

Paolo Raciti, *experto EUROsociAL*

Michela Milioni, *Universidad Roma Tre* (capítulos 3, 4, 5 y 6)

Paolo Raciti (capítulo 1)

Liliana Uribe, *Universidad de San Buenaventura* (capítulo 4)

Giovanni Maria Vecchio, *Universidad Roma Tre* (capítulos 3, 4, 5 y 6)

Claudia Irene Giraldo Villate, *Universidad Javeriana* (capítulo 2)

Paloma Vivaldi Vera, *experta EUROsociAL* (capítulos 1 y 7)

### **Revisión editorial**

Paloma Vivaldi Vera y Paolo Raciti

Los contenidos de esta publicación son de exclusiva responsabilidad de sus autores y en ningún caso se debe considerar que reflejen el punto de vista de la Unión Europea.

### **Claudia Irene Giraldo Villate**

Psicóloga y magíster en Política Social de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesora asistente del Instituto de Envejecimiento de la Facultad de Medicina de la Pontificia Universidad Javeriana. Psicóloga del Centro de Memoria y Cognición Intellectus del Hospital Universitario San Ignacio. Investigadora en el área de salud mental, atención primaria en salud, violencia intrafamiliar, maltrato infantil y en problemáticas sociales relacionadas con poblaciones vulnerables.

### **Michela Milioni**

Becaria de investigación en el Departamento de Educación de la Universidad Roma Tre. Es doctora de investigación en prosocialidad, innovación, eficiencia colectiva en

los contextos educativos y organizativos. Es experta en la evaluación *evidence-based* de programas de intervención con jóvenes adultos.

### **Liliana Maria Uribe Tirado**

Es profesora e investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia. Recibió su título de psicóloga en la Universidad de San Buenaventura, Medellín, y el doctorado en Psicología en la Universidad Sapienza de Roma (Italia). Su investigación principal se centra en la crianza de los hijos en diferentes contextos culturales. Participa activamente en programas de prevención en diferentes regiones de Colombia.

### **Giovanni Maria Vecchio**

Psicólogo, es investigador en Psicología Evolutiva y de la Educación en el Departamento de Educación de la Universidad Roma Tre. En la misma Universidad enseña Psicología del Desarrollo para la Inclusión en el marco de la licenciatura en Ciencias de la Formación Primaria. Es un experto de los programas de *Positive Youth Development* en contextos educativos.

### **Paolo Raciti**

Licenciado en Letras y en Ciencias de la Educación, doctor de Investigación en Servicio Social. Es investigador en la División “Inclusión Social” del Isfol (instituto de investigación público del Ministerio de Trabajo y Política Social de Italia), donde se ocupa de políticas de lucha contra la pobreza, de medición de la pobreza según una perspectiva multidimensional con especial referencia a las teorías del *Capability Approach*, de estudio de la vulnerabilidad y de los sistemas de bienestar. Es consultor del Programa de la Unión Europea EUROsociAL II, brindando asistencia técnica en el marco de las asistencias técnicas a países latinoamericanos en el área de las políticas sociales y de lucha a la pobreza.

### **Paloma Vivaldi Vera**

Psicóloga, es investigadora en la División “Inclusión Social” del Isfol (instituto de investigación público del Ministerio de Trabajo y Política Social de Italia), donde se ocupa de políticas de lucha contra la pobreza y de medición de la pobreza según una perspectiva multidimensional con especial referencia a las teorías del *Capability Approach*. Es consultora del Programa de la Unión Europea EUROsociAL II, brindando asistencia técnica a varios países latinoamericanos en el tema de las competencias transversales.

# Índice

Presentaciones .....	9
Introducción .....	15
PRIMERA PARTE .....	19
1. Habilidades blandas para la empleabilidad: marco conceptual.....	21
1.1 Habilidades blandas: distinciones teóricas y su ubicación en los sistemas de aprendizaje .....	21
1.2 Capacidades y competencias: distinciones y su relación con las habilidades .....	28
1.3 Sistema de saberes y habilidades blandas .....	31
1.4 El mundo de la supercomplejidad y las competencias clave .....	34
1.5 Factores asociados a las habilidades personales en el contexto laboral ..	37
1.6 Importancia de las habilidades personales en el trabajo: clasificaciones	40
1.7 Habilidades blandas y profesionalidad .....	43
2. El proceso de priorización de las habilidades blandas .....	47
2.1 Componente metodológico y proceso participativo en los talleres territoriales. ....	47
2.2 Primer momento: definición de las habilidades blandas .....	49
2.3 Segundo momento: declinación de las habilidades blandas .....	50
2.4 Definición conceptual final de las habilidades identificadas y análisis de sus priorizaciones .....	54
2.5 Identificación de los indicadores de las habilidades blandas .....	59
3. Los instrumentos de evaluación .....	65
3.1 Autoeficacia en el manejo de las emociones positivas .....	66
3.2 Autoeficacia en el manejo de las emociones negativas .....	68
3.3 Autoeficacia percibida en la comunicación interpersonal .....	69
3.4 Autoeficacia social .....	70
3.5 Autoeficacia empática .....	71
3.6 Autoestima .....	72

3.7	Resiliencia .....	73
3.8	Estilos de afrontamiento .....	74
4.	Validación de las escalas de medición.....	77
4.1	Información personal.....	77
4.2	Información educativa.....	82
4.3	Formación y trabajo .....	87
4.4	Hogar.....	90
4.5	Resultados de la validación .....	96
4.5.1	Niveles medios de las dimensiones evaluadas a través del cuestionario .....	96
4.5.2	Comparaciones entre los tres programas: Jóvenes en Acción, Ingreso Social y Enrútate-TÚ .....	98
4.5.3	Comparaciones por género .....	102
4.5.4	Comparaciones por grupos de edad .....	105
4.5.5	Comparaciones por condición de trabajo (presencia o ausencia de trabajo) .....	109
4.5.6	Comparaciones por tamaño de las familias (familias de 1-4 personas, 5-7 personas, 8-9 personas y 10 o más personas).....	112
4.5.7	Comparaciones por eventos que han generado cambios del lugar de vivienda (desplazado forzoso; traslado por razones diferentes a la violencia; no traslado).....	115
	SEGUNDA PARTE .....	119
5.	Aplicación .....	121
6.	Corrección .....	123
6.1	Cálculo de los puntajes .....	123
6.2	Transformación de los puntajes brutos en puntajes estandarizados (Puntajes T) .....	124
6.3	Representación gráfica del perfil.....	126
6.4	Lectura del perfil .....	127
6.5	Ejemplo de perfil .....	129
6.6	El perfil sintético .....	131
6.6.1	Construcción de los puntajes sintéticos.....	132
6.6.2	Cálculo del puntaje sintético de cada competencia transversal ...	133
7.	La entrevista biográfica.....	135
7.1	Objetivos .....	136
7.2	Fases.....	136
	a) Fase inicial .....	136



b) Fase de desarrollo.....	137
c) Cierre.....	139
d) Observaciones del entrevistador .....	139
7.3 Aspectos metodológicos .....	139
7.4 El perfil integrado .....	140
7.4.1 Ejemplo perfil integrado .....	141
Acciones futuras.....	145
Anexo 1. Cuestionario .....	147
Anexo 2. Entrevista biográfica.....	163
Referencias bibliográficas.....	165



## Presentación

### Las competencias transversales en el Departamento para la Prosperidad Social

El Departamento Administrativo para la Prosperidad Social—DPS— del Gobierno Nacional de Colombia tiene como objetivo la coordinación, el diseño e implementación de políticas públicas, planes, programas y proyectos dirigidos a crear las condiciones necesarias para la superación de la pobreza, la inclusión social, la reconciliación, la recuperación de territorios, la atención y reparación a víctimas de la violencia, la atención a grupos vulnerables, población discapacitada, la reintegración social y económica y la atención y reparación a víctimas de la violencia.

Dentro de su estructura organizacional misional, se encuentran la Dirección de Ingreso Social (DIS), la Dirección de Proyectos Especiales (DPE) y la Dirección de Inclusión Productiva y Sostenibilidad (DIPS), la primera responsable del aumento de los niveles de empleabilidad de los jóvenes y jóvenes adultos en condición de pobreza, a través de la entrega de una Transferencia Monetaria Condicionada —TMC— que incentiva la formación del participante. La segunda por su parte es responsable de los proyectos de infraestructura social, mejoramiento de condiciones de habitabilidad y seguridad alimentaria. La tercera tiene a su cargo la estrategia de generación de ingresos, dirigida a mejorar el acceso y permanencia de la población pobre, vulnerable y víctima de desplazamiento, en el mercado laboral, induciendo procesos de fortalecimiento de capacidades, restablecimiento de medios de subsistencia, generación de oportunidades y acceso a activos y servicios sostenibles.

La DIS cuenta con los programas Jóvenes en Acción<sup>1</sup> e Ingreso para la Prosperidad Social<sup>2</sup>, dirigidos al mejoramiento de condiciones de acceso al mercado laboral y el

---

1. Programa dirigido a jóvenes colombianos bachilleres entre 16 y 24 años, en condición de pobreza y vulnerabilidad, y tiene como objetivo mejorar las capacidades, competencias, habilidades y destrezas para el trabajo, a través de una transferencia monetaria condicionada —TMC— que incentive la formación de capital humano, el mejoramiento de las condiciones de empleabilidad y de la calidad de vida. El programa busca aumentar el logro educativo de los participantes a través de su proceso de formación en el Servicio Nacional de Aprendizaje —SENA— e Instituciones de Educación Superior —IES (Universidades Públicas)—.

2. Programa dirigido a población perteneciente a la Red Unidos (pobreza extrema), jefes de hogar o cónyuges entre 18 y 35 años con niveles de formación académica de al menos primaria completa (5° grado), con el objetivo de

aumento de los niveles de empleo de los jóvenes y jóvenes adultos en condición de pobreza y vulnerabilidad, a través de la entrega de una TMC que incentiva la continuidad del proceso de formación, el aumento del logro educativo y el desarrollo de competencias para el trabajo que, en conjunto, contribuyen a la generación de capital humano. A través de estos programas se busca sentar las bases para la disminución de la pobreza, resolviendo cuellos de botella que enfrenta esta población: bajos niveles de ingreso, inmovilidad social, desinformación, y de manera especial la ausencia o baja calidad de competencias y de habilidades. Todos estos cuellos de botella hacen que aumente la probabilidad de que la población en condiciones de pobreza y vulnerabilidad se mantenga en trampas de pobreza o que empeore su situación.

Con el ánimo de contribuir a que los participantes de los programas Jóvenes en Acción e Ingreso Social tengan mejores condiciones de inserción futura al mercado laboral, a través de la acumulación de capital humano, los programas de la DIS fueron diseñados incluyendo dos componentes: *formación y habilidades para la vida*. El componente de *Formación* hace referencia a todas aquellas actividades de carácter académico (teórico o práctico) que conforman el proceso de formación del participante, bien sea a través de instituciones educativas locales que ofrecen educación para adultos, SENA o alguna IES. Durante el proceso de formación, el participante adquiere las competencias y habilidades cognitivas en una ocupación o área de formación/conocimiento particular; mejorando así las condiciones de entrada para su incorporación al mercado laboral. La permanencia de los participantes durante el proceso de formación es la condición necesaria para efectuar la entrega de la TMC. En este sentido, el DPS monitorea y verifica el comportamiento de la población participante, manteniendo este incentivo monetario a quienes se mantienen a lo largo de todo el proceso de formación.

El componente de *habilidades para la vida* busca mejorar las destrezas básicas en los jóvenes y jóvenes adultos para lograr un desempeño académico y laboral que les garantice la permanencia en el estudio y el éxito en sus proyectos de vida. Lo anterior implica que no es suficiente aumentar el logro educativo para la adecuada inserción social y laboral, así como para acceder a una buena trayectoria profesional y lograr otros resultados socioeconómicos importantes en la vida, se requiere tanto de habilidades cognitivas como de no cognitivas, denominadas también como socioemocionales, blandas o —definidas por el Ministerio del Trabajo como competencias transversales, es decir, aquellas “capacidades para la interacción con otros y para la organización, gestión y relacionamiento en las diferentes dimensiones de la vida (personal y social) y del trabajo”<sup>3</sup>.

---

aumentar sus capacidades, conocimientos y habilidades de tal manera que les permita vincularse a una ocupación remunerada o mejorar las condiciones de las actividades que desarrolla; convirtiéndose así en una estrategia que combina exigencia con oportunidades para que las familias adquieran capacidades.

3. Ministerio de Trabajo. Decreto 2852 de 2013: “Por el cual se reglamenta el Servicio Público de Empleo y el régimen de prestaciones del Mecanismo de Protección al Cesante, y se dictan otras disposiciones”.

En este sentido, *Habilidades para la vida* brinda herramientas a los participantes de los programas Ingreso Social y Jóvenes en Acción no solo para facilitar la inserción laboral sino también para abordar los desafíos de la vida diaria, contribuyendo a la formación integral de los participantes por medio de talleres experienciales y actividades vivenciales de servicio social y voluntariado.

La DIPS por su parte, mediante su estrategia de generación de ingresos, busca crear condiciones para que la población sujeto de atención en las zonas urbanas y rurales logre superar la pobreza mediante el aprovechamiento de las oportunidades laborales o de emprendimiento que ofrece el sistema productivo. Una clave de la estrategia es la formación en competencias transversales, pues de ella depende el adecuado aprovechamiento de estas oportunidades. En este sentido, la estrategia cuenta con rutas de atención para la inclusión productiva urbana y con intervenciones integrales para la inclusión productiva rural.

En el ámbito urbano, la DIPS cuenta con dos rutas de atención, emprendimiento y empleabilidad; la ruta de empleabilidad crea condiciones favorables para la colocación laboral, mediante servicios de orientación, mejoramiento de competencias laborales (entre ellas, las transversales) y un servicio de intermediación laboral que se presta con la ayuda del sector privado y el Sistema Público de Empleo. La ruta de emprendimiento busca que la población DPS desarrolle unidades productivas propias, mediante servicios de apoyo en capital semilla, acompañamiento técnico y procesos de formación personal y empresarial, entre los cuales se incluyen, entre otras, las competencias transversales.

Dado que en comparación con las zonas rurales, las zonas urbanas presentan una mayor contribución del ingreso laboral en los quintiles más bajos y una menor participación de las ayudas institucionales, los servicios de inclusión productiva urbana aprovechan el dinamismo de los ecosistemas productivos ya establecidos, para garantizar la sostenibilidad de las intervenciones y el establecimiento de los participantes de los programas en la dinámica del mercado.

En las zonas rurales, el DPS cuenta con un conjunto de intervenciones rurales integrales que buscan apoyar a la población con soluciones en mejoramiento de vivienda y seguridad alimentaria, sin embargo, estas intervenciones tienen como epicentro el desarrollo de un proyecto productivo para la inclusión productiva de los participantes. Dentro de las metodologías usadas para el desarrollo de estos programas, se desarrollan talleres y ejercicios de capacitación y acompañamiento entre los cuales se fortalecen competencias transversales.

La asesoría técnica especializada, brindada por Eurosocia, ha permitido profundizar en el abordaje conceptual y la medición de las competencias transversales, a partir de referentes internacionales, lo que a su vez ha orientado y complementado la operatividad y diseño de los programas y estrategias del DPS, señalados anteriormente. El

aporte más significativo de esta asesoría ha sido la construcción del Sistema Integrado de Evaluación de Competencias Transversales, que ha permitido conceptualizar e identificar el estado de las competencias de una parte de la población sujeto de atención del DPS, brindando insumos para la orientación de estrategias que promuevan su desarrollo y mejoramiento.

El diseño del Sistema Integrado de Evaluación de Competencias Transversales se realizó a partir de un balance bibliográfico y conceptual de los instrumentos utilizados en el mundo para su identificación y medición, y su posterior adaptación al contexto colombiano. Este proceso de adaptación también contó con la colaboración de los funcionarios involucrados en la operación de los programas y los participantes en los programas, que facilitaron la construcción de los instrumentos de medición y su posterior validación, en los términos adecuados al contexto colombiano.

En un futuro, esperamos continuar trabajando articuladamente en la adaptación y mejoramiento de los instrumentos cuantitativos y cualitativos, para que sea posible su aplicación masiva en la población atendida en los programas Jóvenes en Acción e Ingreso Social, de acuerdo con las necesidades técnicas y operativas de estos programas. De esta manera será posible contar con evidencia del estado inicial de sus competencias transversales y darle trazabilidad a su efectivo desarrollo y apropiación en el tiempo.

De otro lado también se espera contar más adelante con instrumentos que permitan la identificación y medición de competencias, en las rutas de inclusión productiva urbana y en las intervenciones rurales integrales. El reto es contar con evidencia más clara sobre la relación entre el fortalecimiento de competencias transversales y el aprovechamiento de las oportunidades productivas, bien sea mediante una adecuada articulación entre la oferta y la demanda de trabajo, o por medio de un mayor impulso al desarrollo de proyectos productivos de la población.

**Francisco Espinosa**

*Director de Ingreso Social*

*Departamento para la Prosperidad Social*

**Sergio Barraza**

*Director de Inclusión Productiva y Sostenibilidad*

*Departamento para la Prosperidad Social*

## Presentación

Las competencias transversales, también llamadas habilidades para la vida, son aquellos atributos o características de una persona que le permiten actuar de manera efectiva con los demás y que, más allá de las competencias técnicas, son fundamentales para acceder y desempeñarse en el mundo laboral. En este sentido, la carencia de estas competencias se convierte en una barrera a la inclusión social; una barrera que se manifiesta fundamentalmente en las poblaciones más vulnerables, cuyas condiciones de vida, experiencias o contexto social dificultan su desarrollo, llegando a mermar las capacidades de los individuos. Muchos programas sociales en América Latina que trabajan con los sectores más vulnerables de la población buscan fortalecer estas competencias a partir de la evidencia empírica de su rol fundamental como factor que aporta a la autonomía de las personas.

EUROsociAL, el programa regional de la Unión Europea que apoya en América Latina políticas públicas que mejoran los niveles de cohesión social, ha desarrollado una importante línea de acción en diferentes países en este ámbito. En particular, se han implementado actividades de asesoría técnica vinculadas con los programas de formación laboral, el componente inclusión productiva de los programas de transferencias monetarias con corresponsabilidad (PTCs) y el sector educativo. En los tres espacios la creciente relevancia que se asigna a las competencias transversales está asociada al propósito de lograr que las personas más débiles en el mercado de trabajo adquieran nuevos recursos que redunden en una mejora de su condición de empleabilidad y capacidad de desempeño en el mercado.

Las actividades de EUROsociAL han involucrado a instituciones como la Universidad Roma Tre, la agencia nacional de empleo de Francia, Pôleemploi, la OECD y la OIT. La mayoría de estas actividades se ha concentrado en la identificación y selección de las competencias transversales, por un lado, y en los métodos para su evaluación, por otro.

El primer país con el cual EUROsociAL ha colaborado es Colombia, en particular, con el Departamento para la Prosperidad Social, entidad del Gobierno que encabeza el sector de inclusión social y reconciliación. En particular el programa ha apoyado el diseño,

implementación y evaluación del componente de desarrollo de competencias transversales en los beneficiarios de tres programas nacionales: Ingreso Social, Jóvenes en Acción y Enrútate-TÚ. Posteriormente, la acción se ha ampliado con asistencias técnicas en Chile, Ecuador, Honduras, Perú y El Salvador.

En todos estos casos la experiencia colombiana ha actuado, en una lógica de cooperación Sur-Sur, poniendo a disposición de otros países sus avances. Una experiencia pionera en la región latinoamericana que con la presente publicación —que sistematiza el proceso realizado y el debate desarrollado en torno a las competencias transversales— se pretende difundir hacia un público más vasto.

**Francesco Maria Chiodi**

*Coordinador Área Políticas Sociales, Empleo y Educación  
Programa EUROsociAL*



## Introducción

En los últimos años en Colombia, los programas de inclusión social y laboral han puesto creciente atención en las competencias transversales —o socioemocionales—, reconocidas como componentes estratégicas. De hecho, existen evidencias a nivel internacional, de que su desarrollo y fortalecimiento en la edad adulta mejora el nivel de satisfacción en la vida, el desarrollo de la carrera, el desempeño laboral, afrontar el estrés laboral... Se considera que tales competencias son esenciales para los logros efectivos en una significativa gama de trabajos y profesiones y su manejo juega un papel fundamental en el desarrollo profesional, en la inserción laboral y en la empleabilidad. Además, han sido reconocidas como fundamentales para consolidar la cohesión social, la lucha contra la pobreza y la exclusión social.

En este sentido, muchas pruebas empíricas indican que el grado de acceso y supervivencia en el mercado laboral de los beneficiarios de los programas de transferencias monetarias condicionadas (PTC) suele ser menor que el de los no beneficiarios. Esto se debe, entre otras cosas, a su debilidad en el área de las competencias transversales.

Los beneficiarios de estos programas son personas en situación de pobreza extrema o víctimas de un desplazamiento forzado como resultado del conflicto armado o de la violencia relacionada con el tráfico de drogas. Tales fenómenos generan efectos psicosociales negativos que tienen claramente un impacto que limita los procesos de inclusión social y laboral de la población involucrada, arriesgando su capacidad de desarrollar las competencias transversales y, en consecuencia, lograr responder a las demandas del mercado laboral.

Por esta razón, varios programas nacionales están promoviendo acciones para fortalecerlas y, en esta perspectiva, priorizan la elaboración de instrumentos para su evaluación con el fin de identificar líneas base y mejorar el diseño de propuestas formativas.

En este marco, desde el año 2013, el programa EUROSociAL II ha brindado asistencia técnica al Departamento para la Prosperidad Social (DPS) en el diseño, implementación y evaluación del componente de desarrollo de competencias transversales en los beneficiarios de tres programas nacionales: *Ingreso Social*, *Jóvenes en Acción* y *Enrútate-TÚ*.

El presente volumen traza todo el proceso realizado en el ámbito de esta asesoría y refleja el debate sobre el tema de las competencias transversales que se ha llevado a cabo en estos años.

Como el lector podrá observar, de hecho, existe una gran heterogeneidad conceptual que caracteriza este ámbito de estudio. Según el contexto de aplicación, se plantean definiciones diferentes que, sin embargo, tienen muchos elementos conceptuales similares. A medida que se ha avanzado en la reflexión en el país, se ha tratado de uniformar el lenguaje. Además, el lector debe tomar en cuenta que la presente publicación recoge y sistematiza documentos y productos elaborados en diferentes fases de la asesoría al DPS y que han acompañado el avance del debate interinstitucional en cuanto a las etiquetas con las cuales definir esta tipología de competencias.

Por tal motivo, en este documento se encontrarán utilizados indistintamente las etiquetas de *habilidades blandas* y de *competencias transversales*.

De hecho, la oferta programática en Colombia busca el desarrollo de habilidades para la vida, competencias socioemocionales y competencias transversales evidenciando cómo las entidades que lideran cada programa cuentan con un marco conceptual diferente, haciendo necesario consolidar un marco común que permita unificar el lenguaje, construir metodologías conjuntas y potencializar el impacto de las acciones.

Teniendo esto en consideración, en el año 2014, se planteó la necesidad de consolidar un espacio intersectorial para reflexionar, dialogar, construir conocimiento y consolidar rutas de acción sobre el desarrollo de competencias transversales para población en situación de vulnerabilidad. De esta necesidad nació la *Mesa Intersectorial de Competencias Transversales* como un espacio donde diferentes entidades interesadas en el tema compartan sus experiencias, discutan aspectos conceptuales, metodológicos y operativos, e inicien un proceso de construcción de un marco que les permita contar con un lenguaje, enfoque conceptual común y posibles opciones metodológicas articuladas.

La publicación está dividida en dos partes: una inicial donde se plantean los conceptos base, se describen los instrumentos cuantitativos y se presentan los resultados principales; una segunda parte, donde se explican los pasos a seguir para la aplicación de las escalas y la construcción del perfil y además se describe el instrumento cualitativo.

En particular, el texto se estructura en siete capítulos, al margen de la introducción y las acciones futuras: el primero, de carácter teórico, que describe el marco conceptual general dentro del cual se desarrolló la propuesta metodológica de evaluación

y donde se definen los términos *habilidades blandas* y *competencias*. En el segundo capítulo se presenta el proceso participativo de priorización de las habilidades blandas realizado con diferentes actores locales en 11 municipios del país. En el tercer capítulo se describen las habilidades priorizadas y los instrumentos cuantitativos de medición de las mismas. En el cuarto capítulo se presenta el proceso de validación de las escalas de medición y los principales resultados. En el quinto y sexto capítulo se describe la aplicación y corrección del instrumento cuantitativo y se presenta un ejemplo de perfil. Se destaca también la construcción del perfil sintético. En el séptimo capítulo se presenta el instrumento cualitativo: la entrevista biográfica.



# PRIMERA PARTE



## **1. Habilidades blandas para la empleabilidad: marco conceptual**

En estos últimos años, distintas instituciones han apoyado el desarrollo de competencias que han sido valoradas para la empleabilidad, mediante programas que fomentan la formación de habilidades personales. No obstante, la mayoría de esos programas considera como parte de dichas habilidades aspectos como la personalidad e incluso las competencias, cuando en realidad constituyen otro tipo de elementos relacionados con el desempeño laboral. Por esta razón, el presente capítulo propone (i) definir el concepto de habilidades, aclarando su espacio teórico y su lugar en los sistemas de aprendizaje, (ii) diferenciar el concepto de habilidades de los conceptos de competencia y capacidad, (iii) analizar la relación entre el sistema de saberes y las habilidades blandas, (iv) poner énfasis en la relación que tienen las habilidades blandas con el tema de la complejidad y de la acción dentro de sistemas complejos, (v) analizar los factores asociados a las habilidades personales en el contexto laboral, (vi) señalar la importancia de estas últimas en el ámbito laboral y explicar cuáles se requieren en las entidades de trabajo, (vii) analizar la relación entre habilidades blandas y profesionalidad y (viii) revisar algunas experiencias internacionales de programas dedicados a fomentar las habilidades blandas en sus diferentes definiciones.

### **1.1 Habilidades blandas: distinciones teóricas y su ubicación en los sistemas de aprendizaje**

Para entender mejor el concepto de habilidad, resulta necesario realizar una distinción teórica entre capacidades y habilidades, pues algunas experiencias presentadas en ciertas fuentes bibliográficas (Finney, 2012; Vargas, 2004) las consideran sinónimos.

En primer lugar, hay que tener en cuenta cómo la relación semántica entre los conceptos de capacidad, competencia, habilidad y comportamiento es de compleja definición, sobre todo a causa de la extrema labilidad de los límites de cada concepto y de la retroactividad que cada concepto tiene sobre los demás.

Por ejemplo, es difícil determinar si la capacidad de dar respuesta a problemas complejos, de evaluar, o de tomar decisiones y actuar, preceda a las habilidades, las contenga o

sea una parte constituyente de estas. En realidad, tal vez cada una de estas lecturas es correcta. Aún más, es complejo pensar en las capacidades como autosuficientes respecto a las habilidades, ya que muchas de sus formas dependen del contexto productivo, de las tareas o del grado de relación que la tarea requiere en relación a los demás.

El mismo razonamiento vale para la relación entre competencias y habilidades. Si, de hecho, la competencia exitosa se manifiesta al lograr llevar a cabo una actividad determinada, en tal observación es difícil distinguir si la habilidad es parte de la competencia o se le sobrepone.

Justamente, la complejidad de decodificación de la red conceptual que rodea las habilidades blandas hace necesaria una profundización esquemática que permita reconocer el origen dentro de un cuadro teórico amplio, ubicándolas correctamente dentro de cursos de formación para evaluar su eficacia, tanto antes como después de haber sido realizadas.

Por otro lado, el término mismo de *formación* asume distintos significados según el modelo teórico de referencia. Basta tomar como ejemplo la distinción entre los modelos que se inspiran en la *Paideia* griega (la formación como “formación humana”, actualización de lo propiamente humano, crecimiento ético y cognitivo del individuo en relación a una idea de hombre universal) y aquellos modelos que se inspiran en la visión de la *Bildung* alemana (la formación como proceso de desarrollo del hombre y de sus capacidades al interior de la relación dinámica con la cultura en la cual está inmerso). Sin embargo, asumir la perspectiva de formación en el ámbito de las acciones de crecimiento profesional ha permitido pasar de la lógica del adiestramiento profesional a la lógica de la formación profesional. En este sentido, el concepto de formación profesional tiene en consideración la acción pedagógica del formar a un individuo así como del ámbito productivo y laboral: el individuo ya no es más (ni exclusivamente) “adiestrado” en la correcta ejecución de movimientos y procedimientos a través de su introyección en el sistema de sus propios automatismos, sino su “formación” (su crecimiento humano integral) es puesta en coherente interacción con la adquisición de competencias y habilidades constitutivas de una específica profesión.

Si, siguiendo a Aristóteles, podemos afirmar que el ser formado significa ser (en la forma) el hombre o la mujer que se es (en la sustancia), y se está en formación en el sentido que se está al interior de un proceso pedagógico a través del cual se deviene el hombre o mujer que se es, la inserción de esta perspectiva dentro de las experiencias de crecimiento profesional lleva a considerar al individuo, no como un simple ejecutor de tareas funcionales a un cierto ciclo productivo, sino como una persona que expresa su propia humanidad integral al interior de tal ciclo productivo.

Si además nos detenemos en la categoría de *forma* que introduce el concepto de *formación*, debemos constatar que el hombre, en cuanto sujeto animado (o sea, habitado



por una fuerza interior), *viene formado* tanto a través de la acción de su *forma interior*, como a través de la acción de la *forma exterior* actuada por sujetos externos a él (formador, educador, contexto).

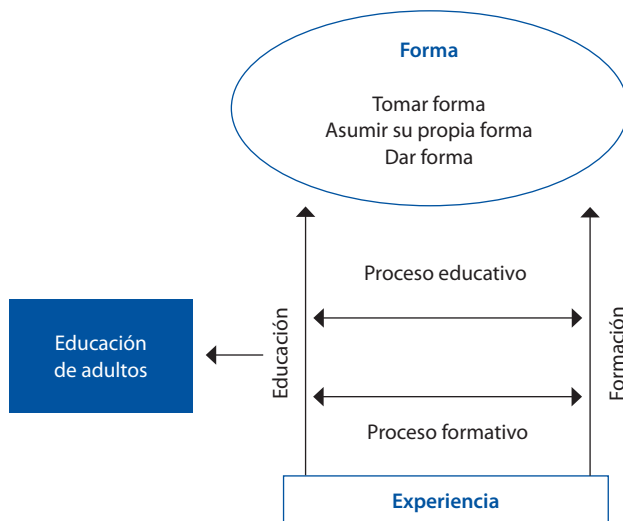
Por esta razón podemos distinguir la categoría de *forma* en tres componentes:

- *tomar forma*, referido a la búsqueda del equilibrio personal en relación con las características de tiempo y espacio en los cuales se expresa el actuar de la persona: el *tomar forma* remite a los procesos de socialización de la persona;
- *asumir la propia forma*, referido a la plena asunción del propio yo y al pleno ejercicio de las propias potencialidades: el *asumir la propia forma* remite al proceso de personalización del individuo;
- *dar forma*, referido a la relación dinámica de interacción con la realidad, relación hecha por momentos de adaptación y transformación: el *dar forma* remite a la cuestión de la ampliación del significado de los valores, así como también a la noción de experiencia como relación transaccional entre sujeto y realidad.

Si se la examina en clave pedagógica, esta tripartición puede expresarse así:

- el *tomar forma* remite a procesos de socialización de la persona;
- el *asumir la propia forma* remite al proceso de personalización del individuo;
- el *dar forma* remite a la cuestión de la ampliación del significado de los valores, así como también a la noción de experiencia como relación transaccional entre sujeto y realidad.

**Figura 1. Componentes de la categoría de *forma* e interacción entre experiencia y formación**



Como se ilustra en la figura 1, en esta articulación es evidente, por una parte, la interacción entre experiencia y formación y, por otra, el despliegue contextual de la dimensión educativa y formativa. Cuando estas dinámicas tienen como punto de interés el hombre en edad adulta, el proceso formativo se encuentra con la educación de adultos. Justamente, a tal fin es menester considerar que la perspectiva de desarrollo de las habilidades blandas en las que se está pensando tiene como destinatarios individuos adultos. Este dato ayuda a orientar el desarrollo del análisis distinguiéndolo de aquel orientado a la observación de la *Life Skills Education* en el ambiente escolar.

Las habilidades blandas encuentran dentro de esta dinámica su explicación, y la importancia de considerarlas en modo curricular en procesos de formación profesional encuentra en este cuadro teórico su propia justificación.

Estas son, de hecho, siguiendo los lineamientos de la OMS, un conjunto de habilidades profesionales y relacionales, de carácter socioemotivo, necesarias para manejar las relaciones entre el individuo y el mundo en el que vive (tabla 1)<sup>1</sup>, y es la carencia de tales habilidades la que genera comportamientos inadecuados que, en el ámbito laboral, pueden volver ineficaz las propias competencias y habilidades técnicas.

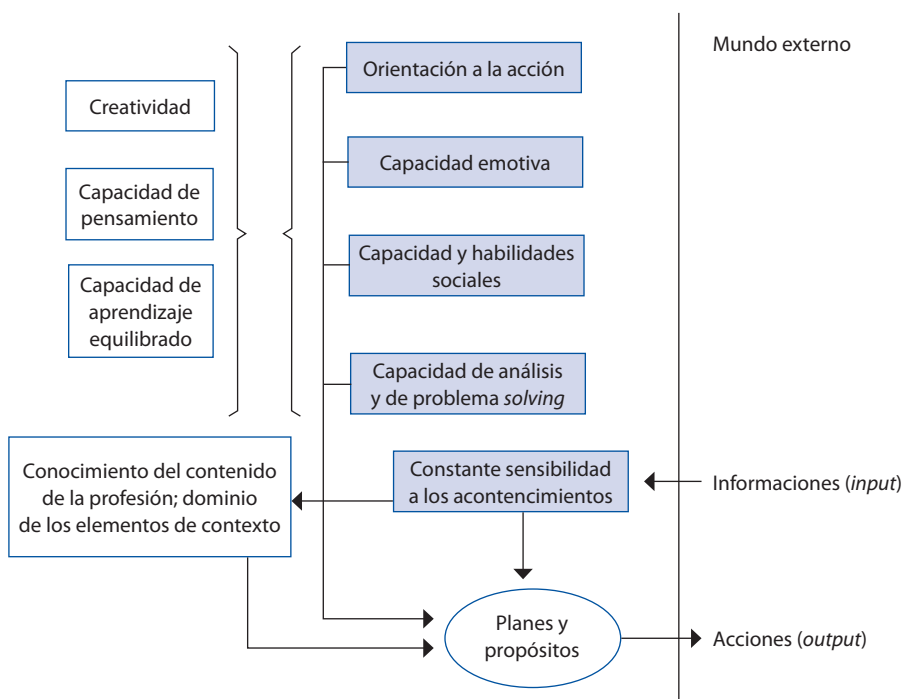
**Tabla 1. Habilidades blandas en la propuesta de la OMS**

Habilidades	Definición
<i>Decision making</i>	Ser capaz de tomar decisiones eficaces de manera constructiva en las distintas situaciones y contextos de vida
<i>Problem solving</i>	Ser capaz de enfrentar de manera constructiva los problemas que se encuentran en la vida cotidiana y en el desarrollo de las propias actividades
<i>Creatividad</i>	Ser capaz de reconocer y analizar las alternativas posibles y las consecuencias de las distintas opciones
<i>Sentido crítico</i>	Ser capaz de analizar la información y las experiencias de manera objetiva, y luego evaluar las ventajas y desventajas en función de una decisión consciente
<i>Comunicación eficaz</i>	Ser capaz de expresarse, verbal y no verbalmente, de manera eficaz y coherente con la propia cultura y con las situaciones vividas
<i>Habilidades para las relaciones interpersonales</i>	Ser capaz de interactuar y relacionarse con los demás de manera positiva
<i>Autoconsciencia</i>	Conocimiento de sí mismo, del propio carácter, de las propias fortalezas y debilidades, de los propios deseos y necesidades
<i>Empatía</i>	Ser capaz de comprender a los demás aun en situaciones que no nos son familiares
<i>Manejo de las emociones</i>	Ser capaz de reconocer las emociones en sí mismos y en los demás y manejarlas de manera apropiada
<i>Manejo del estrés</i>	Ser capaz de reconocer y controlar las causas de estrés de la vida cotidiana

1. WHO (1994). *Life skills Education for children and adolescent in schools*, Geneve.

Obsérvese la figura 2 que sintetiza el modelo formativo propuesto por J. Burgoyne y R. Stuart (1978). La elaboración de planes y objetivos por parte del individuo es fruto de la interacción entre el mundo interior y mundo externo. El mundo externo proporciona información, aún a través de la Acción formativa intencional que el mundo interior elabora a través de componentes cognitivos (en amarillo) y psicosociales (en verde): estas últimas las podemos reconocer como habilidades blandas. En el esquema propuesto por Burgoyne y Stuart y que aquí hemos reelaborado, se puede observar cómo estas intervienen activamente en la incorporación de conocimientos de los contenidos profesionales contextualizados —es decir, coherentes con el conjunto de roles y funciones en el cual se actúa— y en la elaboración de planes de acción, objetivos y, por último, acciones. Desarrollar, por lo tanto, las habilidades blandas del individuo en formación permite mejorar la calidad del aprendizaje de las competencias profesionales y las capacidades de ejercicio de tales competencias en contextos productivos y relacionales específicos.

**Figura 2. Relación entre mundo interior y mundo externo en el proceso formativo**

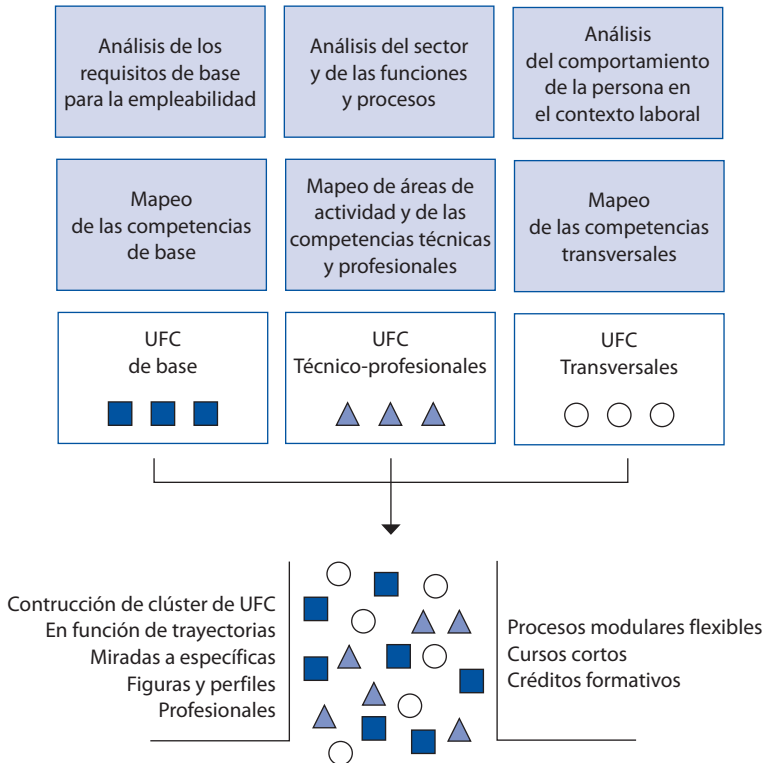


Fuente: J. Burgoyne y R. Stuart (1978).

Esta interacción se representa bien en las experiencias de Instrucción y Formación Técnica Superior (IFTS) italianas, en cuyo modelo se articulan las competencia básicas, las técnico-profesionales y las transversales (donde se encuentran las habilidades blandas) para construir el perfil de una figura profesional, tanto a nivel nacional como local a través de las

Unidades de Formación Capitalizables (UFC). Como se puede observar en las figuras 3 y 4, las experiencias de formación finalizadas a perfiles profesionales específicos se realizan en los IFTS italianos a través de la construcción de estructuras y UFC independientes en el plano didáctico, realizables en módulos coherentes con el análisis de las necesidades del individuo en formación. En este esquema didáctico las UFC transversales son abordables a través de módulos flexibles que tienen en cuenta ya sea las UFC técnico-profesionales referidas al perfil profesional específico, así como las características que asume el proceso productivo en el cual el individuo en formación deberá actuar.

**Figura 3. Competencias básicas, técnico-profesionales y transversales en los IFTS italianos**

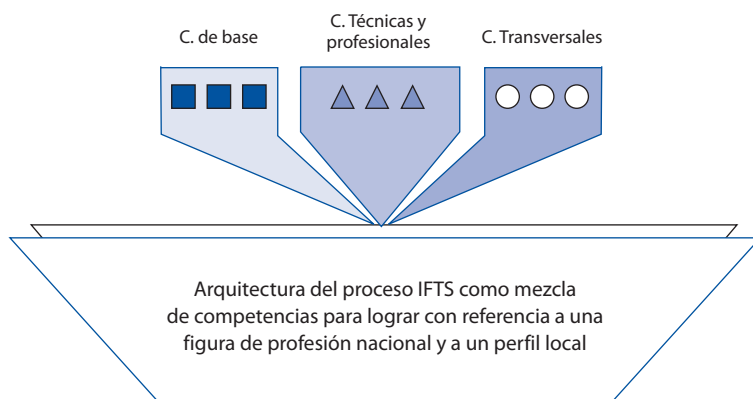


Fuente: ISFOL, 2006.

Cambiando la perspectiva, podemos reconocer la ubicación originaria de las habilidades blandas analizando también la estructura de los procesos de aprendizaje. Sin entrar en un complejo debate que requeriría mucho espacio, nos limitaremos a utilizar como referencia la clásica jerarquía de niveles de aprendizaje presentada por G. Bateson (1972) que distingue cuatro niveles de aprendizaje (Bateson indica también un quinto, pero solo a nivel teórico):

- el *Aprendizaje cero*, caracterizado por respuestas específicas no susceptibles de corrección;

**Figura 4. Estructura de los IFTS italianos**



Fuente: ISFOL, 2006.

- el *Aprendizaje 1*, expresado con el cambio específico en la respuesta a través de la corrección de los errores de elección en un conjunto de alternativas;
- el *Aprendizaje 2*, expresado a través de un cambio del proceso de Aprendizaje 1 ("un cambio correctivo del conjunto de las alternativas dentro del cual se efectúa la elección");
- el *Aprendizaje 3*, expresado a través de un cambio del proceso de Aprendizaje 2, corrigiendo el sistema del conjunto de alternativas entre las cuales el individuo efectúa la elección.

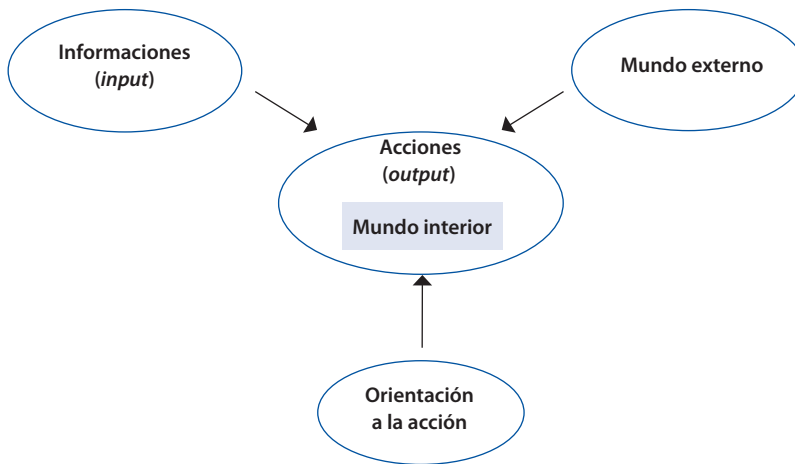
El tercer nivel de aprendizaje indicado por Bateson describe sustancialmente el posicionamiento activo del individuo dentro de sistemas complejos, en los cuales es llamado a poner en acto elecciones y comportamientos: el contexto organizativo dentro del cual el individuo realiza su propia profesionalidad es un sistema complejo de este tipo. El aprendizaje en tal contexto requiere metacualidades capaces de favorecer el proceso constante de corrección de la respuesta: en estas metacualidades podemos reconocer las habilidades blandas.

De esta manera, podemos concluir afirmando que existen tres buenas razones para invertir en el desarrollo de las habilidades blandas dentro de los procesos de formación:

- porque sostienen el crecimiento de la persona en su relación con el mundo externo (objetivos de empoderamiento);
- porque completan la construcción de perfiles de competencias que describen una profesionalidad (objetivos de formación);
- porque mejoran la eficacia del ejercicio del conjunto de las competencias de una específica profesionalidad en un determinado ámbito productivo (objetivos de ocupación).

Por último, como resulta evidente de estas primeras conclusiones, un desarrollo eficaz de las habilidades blandas en los procesos de formación requiere de la explicitación de, por lo menos, tres niveles teóricos: una Teoría del Sujeto en aprendizaje, una Teoría de los Objetivos y una Teoría del Aprendizaje. Es la interacción entre estos tres niveles teóricos que puede construir un espacio de acción de formación capaz de desarrollar eficazmente las habilidades blandas de un individuo en relación con el mundo. A modo de ejemplo, se sugiere pensar en la diferencia pragmática y metodológica en el desarrollo de las habilidades blandas con individuos pertenecientes a contextos socioculturales urbanos, rurales o indígenas. Será la explicitación de estos tres niveles teóricos la que permitirá una eficaz presentación contextualizada de los contenidos (figura 5).

**Figura 5. Relación entre el mundo exterior, *input* de formación y output de formación**



## 1.2 Capacidades y competencias: distinciones y su relación con las habilidades

La literatura define una capacidad como “la disposición innata que el ser humano posee para desempeñar diversas actividades en un entorno sociocultural dado” (Moneiro, 1999).

Por su parte, las habilidades se desarrollan sobre la base de las capacidades cuando un individuo aprende un conjunto de técnicas, reglas, métodos o procedimientos, que luego es capaz de desplegar al realizar tareas de diferente índole (manipulativas, sociales o intelectuales), al solucionar problemas o tomar decisiones en función de una meta. Una vez establecidas e incorporadas las diversas posibilidades de acción de un individuo, las habilidades constituyen *el saber hacer de una actividad específica*. No obstante, puede ser ejecutada en diferentes contextos que mantienen cierto tipo

de similitud en su aplicación. (Martínez Moreno, 2013; Rúe, 2008). Por ejemplo, quien posee habilidades comunicativas puede utilizarlas en el ámbito laboral y personal, entre otros. Por lo tanto, un requisito fundamental para el desarrollo de habilidades es contar como condición previa con ciertas capacidades, es decir, tener el potencial para desarrollarlas.

Las habilidades se construyen mediante un proceso progresivo que se da desde el nacimiento hasta la edad adulta y en él influyen tanto los factores genéticos del individuo como los del ambiente en que se desarrolla. Durante este proceso, intervienen variables determinantes como la nutrición del individuo, su educación, las capacitaciones efectuadas para el trabajo que desempeña y las interacciones familiares y amicales realizadas a lo largo de su vida (Bassi, Busso, Urzúa y Vargas, 2012; Jaramillo y Silva-Jáuregui, 2011).

A su vez, se pueden distinguir, teóricamente, dos tipos de habilidades: las *habilidades cognitivas* (*hard skills*) y las *habilidades personales* (*soft skills*). Las primeras abarcan destrezas relacionadas con los procesos de atención, de registro de información, de pensamiento y de construcción del conocimiento, a menudo requeridos en el contexto académico y/o laboral (ej. memoria, coordinación, percepción, razonamiento, entre otros) (Bassi *et al.*, 2012; Rao, 2012; Edelberg, 2006). Por su parte, las habilidades personales pueden definirse como una serie de cualidades, disposiciones y procedimientos adquiridos que se demuestran en el plano del comportamiento y se desarrollan en un individuo a lo largo del tiempo. Su rol es fundamental tanto al realizar una tarea como en la interacción con los demás. Dichas habilidades están integradas por características de personalidad, de desenvolvimiento social, de manejo y uso del lenguaje, actitudes y otras particularidades cruciales que definen a una persona en diferentes ámbitos (Bassi *et al.*, 2012; Adam, 2007; Edelberg, 2006). Las habilidades cognitivas y las personales son conocidas en conjunto como habilidades genéricas (Bassi *et al.*, 2012).

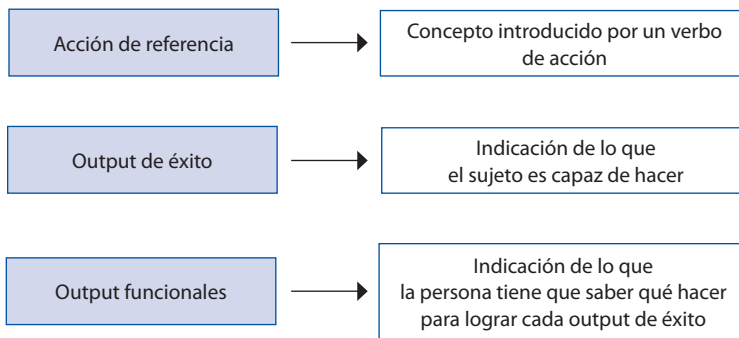
Tomaremos, entonces, como perspectiva de observación la de las competencias; intentaremos puntualizar la definición de este concepto y verificar cómo, en su interior, pueden interactuar capacidades, habilidades y competencias específicas.

En primer lugar, en el ámbito laboral y educativo, las competencias se definen como *un conjunto de conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales manejados de manera eficaz para llevar a cabo una actividad y resolver problemas de forma autónoma en diferentes situaciones*. Para ello, una persona debe maniobrar y combinar en tiempo real y permanente sus recursos emocionales e intelectuales (Perrenoud, 2012; OIT, 2011). En otras palabras, la competencia es un concepto complejo que articula conocimientos, capacidades y habilidades en función de un *output* relacionado con un determinado proceso laboral. Tal concepto vive de una estructura sintáctica propia que se puede articular así:

- verbo de acción;
- circunscripción del campo semántico (qué cosa);
- especificación de la relación entre verbo y objeto de la acción (en qué modo).

Se trata de una estructura sintáctica que permite un específico proceso de denominación de la competencia a través de la definición de la acción de referencia de los *output* exitosos, que hacen visible la efectiva puesta en marcha de la acción de referencia y de los *output* funcionales, que hacen posible la producción de los *output* exitosos. En este sentido, la denominación de una competencia puede ser esquematizada como se muestra en la figura 6:

**Figura 6. Proceso de denominación de una competencia**



Fuente: reelaboración de ISFOL (2006).

Teniendo como referencia este esquema de definición, la competencia está constituida por un *saber constitutivo*, ya que se encuentra directamente relacionado con los *output* requeridos por la profesionalidad específica; por un *saber contextual*, ya que está relacionado con las características de la estructura organizativa que lo implementa (proceso productivo) y con el ámbito socioeconómico en el cual se desarrolla la acción; y por un *saber estratégico*, ya que se refiere a las formas de los procesos decisionales y al sistema de objetivos y acciones de la organización en la cual opera la propia profesionalidad. Queda delineado, por lo tanto, un esquema dinámico de la competencia, motivado por la interacción de saberes, experiencias y habilidades.

De esta manera, una noción holística de competencia no se reduce a su dimensión cognitiva sino que designa un conjunto de acciones que encierran cierta complejidad y que engloba habilidades intelectuales, conocimiento, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y conductuales. Por tanto, una competencia tiene una estructura interna en el sentido de habilidades, disposiciones o recursos implicados para responder a la demanda. Pero al mismo tiempo, las competencias no operan en un vacío social, sino que dependen del contexto.



Al respecto, es importante afirmar que las competencias no son características estables de las personas, sino la demostración de su adecuada actuación en unas determinadas condiciones contextuales, si bien esta actuación es posible solo gracias a su existencia previa y a la combinación de recursos personales y del contexto. Por tanto, en el marco de las competencias es importante considerar que la adquisición, el desarrollo y la expresión de estas dependen, en todo momento, tanto de las características personales como de las características del contexto, así como de la interacción dinámica entre ambos ámbitos.

Justamente, la naturaleza *contextual* de la competencia permite reconocer en su interior la característica de la flexibilidad: para ser *contextual* una competencia debe ser capaz de expresar *flexibilidad*. Una competencia flexible es tal en la medida en que también se expresa a través de la capacidad de dar respuesta a problemas complejos, de evaluar los contextos de acción y las opciones de elección, de realizar elecciones coherentes con su propio núcleo constitutivo aun en contextos no ordinarios, de ser capaz de expresarse eficazmente en una red de relaciones.

Esto quiere decir que la competencia se expresa a través de la relación intrínseca entre los saberes cognitivos constitutivos (los conocimientos connotativos de la competencia), su aplicación operativa, el control que se es capaz de actuar sobre estos y sobre su proceso aplicativo, su reelaboración luego de la aplicación en contextos no ordinarios, la interacción con la red de relaciones y roles que constituye el ámbito social y organizativo de acción. En virtud de esto podemos, por último, articular la competencia en distintos niveles de expresión, a saber:

- el nivel instrumental, directamente relacionado con el *output* productivo;
- el nivel organizativo, que tiene en cuenta las características de la organización;
- el nivel relacional, determinado por los flujos comunicativos dentro de los procesos productivos;
- el nivel estratégico, finalizado a la búsqueda de objetivos ubicados en un espacio temporal más amplio y que dependen de interacciones complejas entre organizaciones, por lo general, correlacionadas con los mismos objetivos.

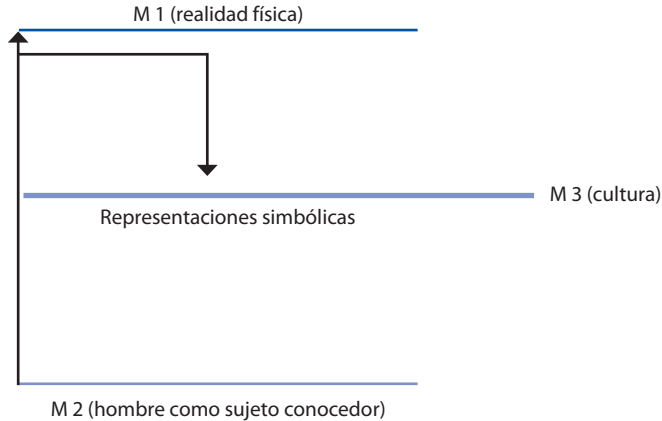
Como es evidente, la característica de flexibilidad de la competencia y sus niveles de expresión nos conducen directamente hacia el espacio de las habilidades blandas, entendidas como metahabilidades de naturaleza psicosocial funcionales a la eficacia de la interacción entre el mundo externo y el mundo interior del individuo (en nuestro caso, que se observa en el ámbito productivo).

### 1.3 Sistema de saberes y habilidades blandas

La teoría de los Tres Mundos de Karl Popper distingue entre realidad física o *Mundo 1*, el hombre como sujeto que conoce o *Mundo 2* y describe el sistema de representaciones

simbólicas que constituye la cultura o *Mundo 3*, como consecuencia de la interacción entre el Mundo 1 y el Mundo 2 (K. Popper, 1972).

**Figura 7. El modelo de los Tres Mundos de Popper**



Pues bien, tomando como referencia dicha representación teórica del proceso a través del cual el hombre conoce y explica el mundo en el cual vive, podemos describir el proceso de formación como lugar de interacción con los tres mundos indicados por Popper. En este sentido, el proceso de formación (figura 8):

- en la interacción con M1 (realidad) y M2 (sujeto que conoce) facilita un nuevo encuentro entre sujeto que conoce y realidad;
- en la interacción con M2 y M3 (cultura) facilita la producción de nuevos conocimientos y de nuevos saberes operativos;
- en la interacción con M3 y M1 facilita la interacción y la transformación de los sistemas culturales.

De este modo, a través del proceso de formación, el hombre crea los saberes que le permiten interpretar, cuestionar y transformar la realidad. Por consiguiente, la tradicional clasificación de los saberes que distingue entre *Saber* (conocimiento cognitivo), *Saber hacer* (conocimientos aplicados o capacidades), y *Saber ser* (comportamientos y conductas relacionados a la aplicación de los conocimientos) no se agota en aquello que podemos definir como el sistema general de saberes de la persona. De hecho, como hemos podido deducir de la dinámica cognoscitiva de Popper, en realidad, el sistema de saberes es la articulación general de los saberes a través de la cual el hombre elabora sus representaciones de la realidad y comprende saberes de naturaleza no solo cognitiva sino también emotiva, perceptiva y fantástica que interactúan entre ellos (Orefice, 1997).

Figura 8. Proceso de formación y modelo de los Tres Mundos de Popper

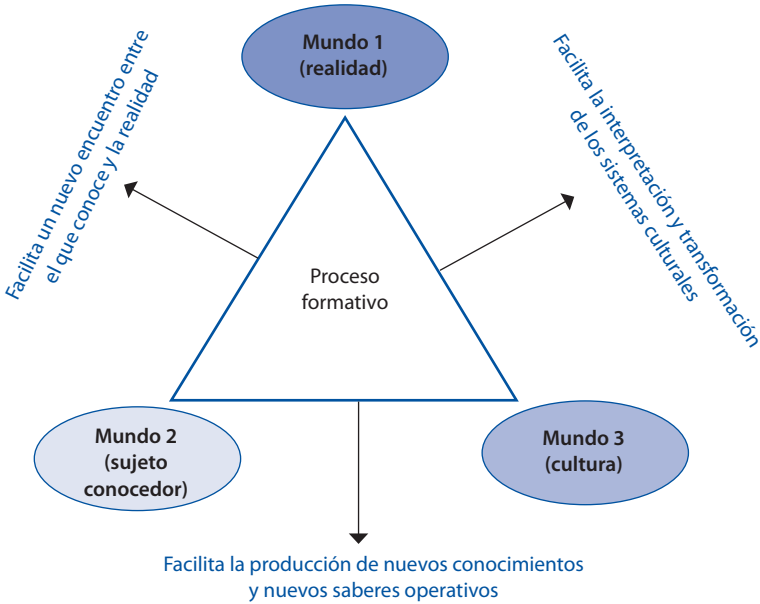
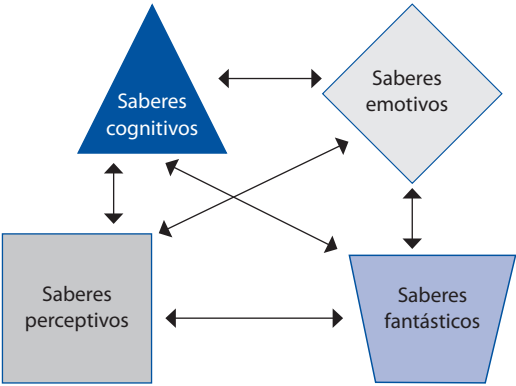


Figura 9. Tipos de saberes y sus relaciones



En este sentido, en el sistema de saberes podemos distinguir un componente intrapsíquico, uno social y uno cultural, todos relacionados con los estereotipos del individuo y del grupo social al cual pertenece. Teniendo presente esta compleja articulación del sistema de saberes, más allá de la clásica relación Saber/Saber ser/Saber hacer, podemos reconocer una lista de características estructurales. A continuación, las enumeramos por puntos:

1. El sujeto es interdependiente con la realidad: los saberes se encuentran en continuo movimiento.
2. Los saberes están interconectados entre ellos.
3. Los saberes tienen diferentes pesos en relación a su distinta naturaleza y a las características del sujeto que los produce.
4. Los saberes se integran entre sí.
5. Los saberes se posicionan de manera estratificada en las estructuras de personalidad.
6. Los saberes se metabolizan en las estructuras de personalidad (identificación del sistema de saberes con la persona que los ha producido).
7. Los saberes tienen una duración.
8. Los saberes pueden ser rígidos y disfuncionales (patología de los saberes).

Prestemos atención solo a algunos elementos que surgen de esta lista: la interdependencia entre sujeto y realidad, la interconexión e integración de los saberes, la conexión de los saberes con las estructuras de la personalidad. Es evidente cómo el componente cognitivo de los saberes está determinado en la calidad de su expresión por componentes de naturaleza psicosocial: este es el espacio de las habilidades blandas, que en el proceso de formación se desarrollan a través de una acción relacional entre sujetos portadores de saberes y a través de una acción cognitiva que tiene en cuenta los sistemas de saberes de los sujetos involucrados, tanto a nivel individual como de grupo social.

## 1.4 El mundo de la supercomplejidad y las competencias clave

Antes de presentar el tema de las habilidades blandas en el contexto laboral, nos parece necesario hacer una breve introducción a las *competencias clave*, cuya relevancia ha sido puesta de manifiesto desde diferentes y significativas instituciones internacionales como la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE) y la Unión Europea.

Según la OCDE, “el mundo diverso y complejo de hoy requiere que manejemos las tensiones —entre, por ejemplo, autonomía y solidaridad, diversidad y universalidad, e innovación y continuidad— integrando metas aparentemente contradictorias o incompatibles como aspectos de la misma realidad. Así, los individuos deben aprender a pensar y actuar de manera más integrada, tomando en cuenta las muchas interconexiones e interrelaciones entre posiciones o ideas que pudieran parecer contradictorias, pero que podrían en muchas ocasiones serlo solo superficialmente” (OCDE, 2005).

Por un lado, los cambios en la economía global inciden en todos los países, generando grandes transformaciones: la innovación permanente de la tecnología y los modos de

organización de la producción van transformando profundamente las condiciones de trabajo. Asistimos a un cambio que va desde la homogeneidad del viejo modelo fordista a la diferenciación, distinción y flexibilidad actual.

Por otro lado, los cambios de valores a gran escala en la esfera social (intensificación de la competencia económica y de la cultura materialista) tienden hacia una mayor desigualdad al igual que los cambios en las pautas de trabajo, ocio y vida familiar (mayor pluralidad y diversificación de estilos de vida y de culturas). Se configura así el mundo de la supercomplejidad (Barnett, 2002).

En un contexto en evolución constante, todo ciudadano requiere de una amplia gama de competencias para adaptarse en modo flexible a un mundo que está cambiando con rapidez y con múltiples interconexiones.

Frente a este reto, la OCDE a través del proyecto DeSeCo<sup>2</sup> (Diseño y Selección de Competencias) define las *competencias clave* como “la capacidad para responder exitosamente a demandas complejas y llevar a cabo una actividad o tarea adecuadamente” (Rychen, Salganik). Las competencias clave, en cuanto combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados para una determinada situación, se consideran fundamentales para todo individuo en una sociedad basada en el conocimiento. Aportando flexibilidad, adaptabilidad, satisfacción y motivación, estas competencias comportan un valor agregado en el mercado laboral, en el ámbito de la cohesión social y de la ciudadanía activa.

En este proyecto se definen nueve competencias fundamentales divididas en tres macrocategorías:

- *Actuar de forma autónoma*
  - a) Actuar dentro del contexto del gran panorama.
  - b) Formar y conducir planes de vida y proyectos personales.
  - c) Defender y asegurar derechos, intereses.
- *Usar herramientas de manera interactiva*
  - a) Uso interactivo del lenguaje, los símbolos y los textos.
  - b) Uso interactivo del conocimiento y la información.
  - c) Uso interactivo de la tecnología.
- *Interactuar en grupos heterogéneos*
  - a) Relacionarse bien con otros.
  - b) Cooperar y trabajar en equipo.
  - c) Manejar y resolver conflictos.

---

2. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

Por otro lado, en el año 2006, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea recomiendan<sup>3</sup> a los Estados miembros una herramienta de referencia para asegurar que dichas competencias clave se integren plenamente en las estrategias e infraestructuras de los Estados miembros y, particularmente, en el marco del aprendizaje permanente. Su adquisición responde a los principios de igualdad y de acceso dirigiéndose en particular a los grupos en desventaja: personas con cualificaciones de base reducida, o que han abandonado pronto los estudios, desempleados de larga duración, personas con discapacidad, entre otras.

Estas competencias ofrecen un marco de referencia para los responsables políticos, los profesionales de la educación, los empresarios y los estudiantes.

El marco define ocho competencias clave y describe los conocimientos, capacidades y actitudes esenciales que se vinculan a cada una de ellas. Estas son:

- *La comunicación en la lengua materna*, que es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de modo adecuado y creativo en todos los posibles contextos sociales y culturales.
- *La comunicación en lenguas extranjeras*, que implica, además de las mismas competencias básicas de la comunicación en lengua materna, la mediación y comprensión intercultural. El grado de dominio depende de varios factores y de las capacidades de escuchar, hablar, leer y escribir.
- *La competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología*. La competencia matemática es la capacidad de desarrollar y aplicar un razonamiento matemático para resolver problemas diversos de la vida cotidiana, haciendo hincapié en el razonamiento, la actividad y los conocimientos. Las competencias básicas en ciencia y tecnología remiten al dominio, la utilización y la aplicación de conocimientos y metodología empleados para explicar la naturaleza. Por este motivo, conllevan una comprensión de los cambios ligados a la actividad humana y la responsabilidad de cada individuo como ciudadano.
- *La competencia digital*, que implica un uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) y, por tanto, el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- *Aprender a aprender*, competencia vinculada al aprendizaje, a la capacidad de emprender y organizar un aprendizaje ya sea individualmente o en grupos, según las necesidades propias del individuo, así como a ser conscientes de los métodos y determinar las oportunidades disponibles.
- *Las competencias sociales y cívicas*. La competencia social remite a aquellas personales, interpersonales e interculturales, así como a todas las formas de comportamiento

---

3. Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (*Diario Oficial* L 394 de 30-12-2006)].

de un individuo para participar de manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional. La comprensión de los códigos de conducta y de las costumbres de los diferentes entornos en los que el individuo se desarrolla es fundamental. Un individuo puede asegurarse una participación cívica, activa y democrática gracias a las competencias cívicas, especialmente a través del conocimiento de las nociones y las estructuras sociales y políticas (democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles).

- *El sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa.* consiste en la habilidad de transformar las ideas en actos y está relacionado con la creatividad, la innovación, la asunción de riesgos y con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. Las personas son conscientes del contexto en el que se sitúa su trabajo y pueden aprovechar las ocasiones que se les presenten. El sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa son el fundamento para la adquisición de cualificaciones y conocimientos específicos necesarios para aquellos que crean algún tipo de actividad social o comercial o que contribuyen a ella.
- *La conciencia y la expresión culturales,* que suponen la conciencia de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios (la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas).

Estas competencias clave son interdependientes. Para cada una de ellas, se hace hincapié en la reflexión crítica, la creatividad, la iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación de riesgos, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos.

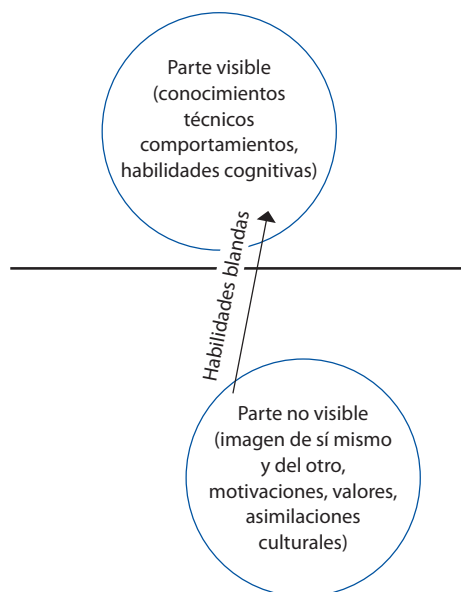
## 1.5 Factores asociados a las habilidades personales en el contexto laboral

La permanente evolución del trabajo debido a la influencia de los factores antes mencionados (sociales, económicos y culturales) que lo condicionan, imponen la necesidad de dar importancia no solamente al componente técnico-profesional, sino también a una variedad de competencias y habilidades que se refieren a la actitud hacia el trabajo, a la calidad de las relaciones laborales, a la capacidad de adaptación, etc.

Cuando se describen las habilidades personales requeridas para el trabajo, la literatura revela una serie de características necesarias para la empleabilidad, pero que definen, a nivel teórico, a otros aspectos relacionados. Por ello, en esta sección, se planteará una delimitación conceptual entre las habilidades personales y elementos como las competencias y la personalidad. Entonces, como hemos analizado, existen distintas dimensiones que configuran una competencia: no solo el Saber, referido a los conocimientos declarativos o conceptuales, el Saber hacer, que alude a las habilidades o manejo de procedimientos, y el Saber ser, relativo a las actitudes (Rúe, 2007), sino también núcleos de saberes ubicados en un nivel intrapsíquico.

A partir de esta perspectiva, el sistema de competencias y habilidades —también blandas— de un individuo puede ser subdividido en dos grandes espacios: uno visible y otro no visible. En la parte visible, que podemos graficar como la punta de un iceberg, encontramos los saberes técnicos-profesionales, los comportamientos laborales a través de los cuales estos se manifiestan, y las competencias cognitivas; en la parte no visible, la parte del iceberg escondida bajo el nivel del agua, que tiene raíces en el componente psíquico del individuo, encontramos la imagen de sí mismo, el espacio de las motivaciones, la imagen del otro, las asimilaciones culturales. Las habilidades blandas tienen sus raíces en esta segunda parte, la no visible, e interactúan directamente con los componentes psíquicos de la competencia: estas se constituyen a partir de la parte no visible del sistema de competencias y habilidades para emerger en la parte visible a través de comportamientos más eficaces en la interacción con el mundo externo (figura 10).

**Figura 10. Parte visible y no visible del sistema de capacidades y habilidades individuales**



Por tanto, las habilidades constituyen un componente fundamental para la formación de una competencia a nivel teórico. Sin embargo, Perrenoud (2012) afirma que dicha distinción carece de sentido en la práctica, ya que el trabajador debe lidiar con múltiples situaciones, cuyas soluciones requieren de habilidades y conocimientos diversos que aquellos requeridos para un trabajo determinado. Por ello, el desarrollo de competencias necesita herramientas más complejas que originen una sinergia de múltiples recursos para solucionar un problema: son las habilidades blandas.

Es posible distinguir tres tipos de competencias requeridas para el ámbito laboral, las que se presentan a continuación (tabla 2):



**Tabla 2. Definición y ejemplos de tipos de competencias**

Competencia	Definición	Ejemplos
<i>Básica</i>	Comportamientos elementales que deberán demostrar los trabajadores y que están asociados a conocimientos de índole formativa.	Lectura, redacción, cálculo, manejo de computadoras, entre otros
<i>Específica</i>	Comportamientos asociados a conocimientos de índole técnico, que están vinculados al manejo de un lenguaje especializado relativo a una función laboral	Manejo de un programa para diseño gráfico, utilización de una motoniveladora, una sierra eléctrica, entre otros.
<i>Genérica</i>	Comportamientos asociados con desempeños que son comunes a diversas ocupaciones y ramas de la actividad productiva.	Comunicación, resolución de problemas, liderazgo, gestión de recursos (materiales, tiempo, etc.), higiene, trabajo en equipo, entre otros.

Fuente: adaptado de CONOCER (2002; en Vargas, 2004).

Por otro lado, Mertens (1996) menciona que se ha desarrollado el concepto de “*competencias blandas*” para designar algunas como la autoconfianza, orientación al trabajo en equipo, creatividad, tolerancia a la frustración y automotivación, que a su vez, constituyen competencias para la empleabilidad, pues son fundamentales para conseguir y mantener un trabajo. Según lo propuesto por Mertens, se podría decir que las competencias blandas corresponden a las habilidades personales o *soft skills*. Esto se debe a que dichas características se reflejan en actitudes y comportamientos generales de los trabajadores.

En segundo lugar, como ya se mencionó, en la definición de las habilidades personales, un componente fundamental lo constituyen las características de personalidad, pero es necesario diferenciar ambos conceptos. La personalidad se define como “un patrón de características de pensamiento, sentimientos y comportamiento que se configuran de un modo particular en cada individuo” (Polaino-Lorente, Cabanyes y Del Pozo, 2003). Asimismo, engloba diversas características, como el temperamento, que atraviesan distintos aspectos de la vida, por ejemplo, el educativo (Matthews, Zeidner y Roberts, 2006). Según estos autores, las habilidades se relacionan más con aspectos generales de la inteligencia, cuyos resultados influirán de manera determinante en el ámbito académico o de logro de una meta específica. En cambio, la personalidad posee resultados comportamentales, pero caracterizados por tener un alto componente emocional. En síntesis, tanto la personalidad como las habilidades personales se evidencian en el desempeño de un individuo en el contexto laboral y podrían ser fuente de reconocimiento para un trabajador (Bassi *et. al*, 2012; Jaramillo y Silva-Jáuregui, 2011).

Por último, resulta interesante introducir el concepto de hábito, ya que constituye un factor y atributo influyente para la elección y valoración de un empleado. Un *hábito* se define como “una reacción aprendida y asociada a un estímulo que ha generado una

respuesta en una situación fija y semejante". Entonces, el individuo adquiere una tendencia a reaccionar de una manera similar, pero no idéntica, en escenarios parecidos, pues la respuesta dependerá del tipo de estímulo presentado y de la importancia que este último tenga para el individuo (Lefrançois, 2012). Por tanto, una habilidad personal y un hábito se diferencian por su composición teórica: mientras el primero se refiere a un conjunto de disposiciones personales pertenecientes al plano del comportamiento y que son relevantes para la interacción general con los demás, los hábitos constituyen un aprendizaje desplegado como respuesta a situaciones específicas. No obstante, ambos conceptos influirían en el desempeño de un empleado en su centro laboral, al tratarse de elementos definitorios de una persona.

## 1.6 Importancia de las habilidades personales en el trabajo: clasificaciones

Las habilidades personales resultan fundamentales en el ámbito laboral, pues incluyen componentes esenciales en el funcionamiento exitoso y en el trabajo efectivo de toda organización (Rao, 2012). La investigación sobre el papel de estas variables en el desempeño laboral, surge alrededor de los años 70, cuando empieza a tener relevancia el enfoque de competencias (McClelland, 1973), hasta las últimas décadas, en las que se ha promovido su aplicación desde las políticas europeas de educación y de formación profesional (Blas, 1999).

Desde la mitad de los años 90, el progresivo estudio de la Inteligencia Emocional (IE) ha contribuido al redescubrimiento de las habilidades socioemocionales. En particular, Goleman propuso una teoría sobre el rendimiento en las organizaciones basado en un modelo de IE. Modelo que fue creado y adaptado para predecir la eficacia y los resultados personales en el lugar de trabajo (Goleman, 1998) basándose en investigaciones llevadas a cabo en centenares de diferentes organizaciones. Actualmente, el modelo presenta cuatro dimensiones esenciales que se subdividen en 20 habilidades (Boyatzis *et al.*, 2000; Goleman, 2001):

1. Autoconciencia:
  - Autoconciencia emocional.
  - Autoevaluación.
  - Autoconfianza.
2. Conciencia social:
  - Empatía.
  - Orientación al cliente.
  - Conciencia organizacional.
3. Autorregulación:
  - Autocontrol emocional.
  - Formalidad.

- Responsabilidad.
  - Adaptabilidad.
  - Motivación al logro.
  - Iniciativa.
4. Regulación de las relaciones sociales:
- Desarrollo de los demás.
  - Influencia.
  - Comunicación.
  - Gestión de conflictos.
  - Liderazgo.
  - Catalización del cambio.
  - Construcción de alianzas.
  - Trabajo en equipo.

Según Goleman, cada una de estas cuatro dimensiones aporta las bases para el desarrollo de otras habilidades necesarias en los diferentes contextos laborales.

Muchas contribuciones científicas señalan las implicaciones de las habilidades socioemocionales para la satisfacción en la vida, el desarrollo de la carrera, el desempeño laboral, afrontar el estrés laboral. Se considera que tales habilidades son críticas para los logros efectivos en una significativa gama de trabajos y profesiones. Su manejo juega un papel fundamental en el desarrollo profesional, en la inserción laboral y en la empleabilidad. Sin embargo, es importante matizar que la empleabilidad no depende únicamente del individuo, puesto que lo que hace a una persona empleable es su adecuación a las exigencias variables y a la complejidad del mercado laboral. Pero, por otro lado, poseer estas habilidades concede una ventaja y una mayor flexibilidad para encontrar y mantener un empleo.

Debe considerarse que el comportamiento laboral es un fenómeno multifactorial determinado no solo por factores externos al individuo, sino por factores que se refieren a los rasgos de la personalidad que podemos definir como estables, pero también por factores experienciales y situacionales que han sedimentado en la persona estilos de aprendizaje y de respuesta a los eventos y a las dinámicas relacionales. Frente a las necesidades expuestas por el contexto laboral y sus exigencias productivas (factores situacionales), el individuo define su propio comportamiento laboral a través de la elaboración de estímulos, evaluaciones y prefiguraciones generales de la interacción de las propias características de disposición (sus estilos de aprendizaje y respuesta), experienciales y motivacionales. La acción de formación en habilidades blandas interviene en esta dinámica produciendo un cambio en estos tres contenedores de características personales, enriqueciendo la instrumentalización de análisis y gestión de los factores situacionales, volviendo más eficaz y flexible el comportamiento laboral del individuo y, por lo tanto, aumentando su potencial de ocupabilidad.

Otros estudios sobre el tema proponen varias clasificaciones que se reseñan a continuación. Gallivan *et al.* (2004 en Beard, Schwieger y Surendran, 2008) identificaron seis habilidades personales comúnmente solicitadas en los anuncios de empleo: *habilidades de comunicación, habilidades interpersonales, habilidades de liderazgo, habilidades de organización, habilidades para la automotivación y habilidades de creatividad*. En tanto, Koncz y Collins (2007; en Beard, Schwieger y Surendran, 2008) señalaron que de las habilidades personales examinadas en un grupo de trabajadores exitosos, las que resultaron más cotizadas fueron las de *comunicación, trabajo ético*, seguidas por las *habilidades para el trabajo en equipo* (ver tabla 3).

**Tabla 3. Puntuación de competencias en trabajadores exitosos**

Habilidades para la ocupabilidad	Puntuación
Habilidades de comunicación (expresivo y escrito)	4.6
Trabajo ético	4.6
Habilidades para el trabajo en equipo (trabajar bien con los demás)	4.5
Iniciativa	4.4
Habilidades interpersonales (relacionarse bien con los demás)	4.4
Habilidades de resolución de problemas	4.4
Habilidades analíticas	4.3
Flexibilidad/adaptabilidad	4.2
Habilidades de computación	4.1
Habilidades técnicas	4.1
Orientado a los detalles	4.0
Habilidades de organización	4.0

Fuente: extraído de Job Outlook (2008)..www.naceweb.org

Para la Organización Mundial del Trabajo (OIT), las habilidades personales más cotizadas para la empleabilidad se clasifican en tres dimensiones: *información* (habilidades para la investigación y resolución de problemas), *comunicación* (habilidades de coordinación y colaboración entre iguales) e *impacto ético-social* (habilidades de pensamiento crítico, responsabilidad, toma de decisiones y reflexión). Por su parte, Finney (2012) considera que las habilidades personales más valoradas en el campo laboral pueden dividirse en cinco áreas primarias: *profesionalismo* (autoconfianza, integridad, buena gramática y contacto visual permanente), *escucha* (buena recepción a la crítica), *comunicación* (honestidad autenticidad), *pensamiento crítico y toma de decisiones* (creatividad para solucionar problemas de investigación, toma de decisiones), y *confianza y actitud* (optimismo, trabajo en equipo, trabajo ético, flexibilidad, manejo de tiempo, confiable).

A continuación, a modo de síntesis, se presenta una tabla ilustrativa que considera cinco competencias fundamentales para la empleabilidad: comunicación, trabajo ético, organización, automotivación y trabajo en equipo. Dichas competencias se han

seleccionado en base a la literatura recopilada y a la definición de competencia antes mencionada. Para cada competencia, se señalan las habilidades personales y las características de personalidad requeridas para la empleabilidad (ver tabla 4).

**Tabla 4. Competencias requeridas para la empleabilidad: diferenciación entre habilidades personales y características de personalidad**

Competencias para la ocupabilidad	Habilidades personales requeridas	Características de personalidad requeridas
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar información e ideas de manera oral y escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extroversión</li> </ul>
Organización	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinación de tareas</li> <li>• Manejo de recursos (económicos, materiales, tiempo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización</li> <li>• Meticulosidad</li> <li>• Flexibilidad/adaptabilidad</li> </ul>
Automotivación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciativa</li> <li>• Autocontrol</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Optimismo</li> <li>• Determinación</li> <li>• Perseverancia</li> </ul>
Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar bien con los demás</li> <li>• Dar apoyo a compañeros de trabajo o equipo</li> <li>• Cooperación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amabilidad, agradabilidad</li> </ul>
Solución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamiento crítico</li> <li>• Toma de decisiones</li> <li>• Solución de problemas</li> <li>• Trabajo ético</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Honestidad</li> <li>• Responsabilidad</li> <li>• Flexibilidad, apertura la conocimiento</li> <li>• Autoeficacia</li> </ul>

## 1.7 Habilidades blandas y profesionalidad

Más allá de la relación con los conceptos de competencia y capacidad, las habilidades blandas deben ser analizadas y comprendidas en relación al tema de la *profesionalidad*. La estructura de saberes, competencias y habilidades sobre la cual son programados y realizados los programas de formación tiene por finalidad la promoción y el potenciamiento de los niveles de profesionalidad de los individuos beneficiarios. Para potenciar el grado de ocupabilidad, de hecho, no basta con poseer conocimientos y habilidades técnicas sino, como ya se ha destacado anteriormente, es necesario reforzar la capacidad de poner en práctica tales conocimientos y competencias de manera eficaz y adecuada en los procesos productivos. Es en relación a esta exigencia que se plantea la cuestión de la profesionalidad y su relación con la dimensión de las habilidades blandas. Intentaremos abordar sintéticamente la cuestión.

Podemos referirnos a la profesionalidad considerando tres dimensiones: la persona, el rol y la organización. En cada una de estas dimensiones, esta responde a expectativas específicas de comportamiento. En especial, en la dimensión de la *persona* la profesionalidad responde a expectativas de comportamiento fundadas sobre una base física y

psicológica, motivacional y basadas en el patrimonio de formación. En la dimensión del *rol* la profesionalidad expresa expectativas de comportamiento de naturaleza abstracta y anónima basadas en atribuciones funcionales del rol en relación al sistema en el cual se inserta.

En lo que respecta a la dimensión de la *organización*, en cambio, se debe tener en cuenta que esta está constituida por conjunto de personas, conocimientos e instrumentos (económicos y materiales) organizados para dar respuesta a una o más exigencias productivas relacionadas con necesidades explícitas, implícitas o inducidas. En este sentido, la organización contiene ya sea a la *persona* que al *rol*, y es por estos orquestada. Por lo tanto, en la dimensión de la *organización* la profesionalidad está dada por la interacción entre *persona*, *rol* y componentes instrumentales y procesuales.

Para comprender mejor el significado, el concepto de profesionalidad debe distinguirse ulteriormente de los conceptos de *oficio*, *profesión*, *funciones* y *cargo*. Veamos sus definiciones:

- Por *oficio* entendemos una actividad laboral fundada sobre habilidades y conocimientos adquiridos a través de una experiencia práctica capaz de determinar qué cosa, cómo, cuándo y cuánto producir.
- Por *profesión* entendemos una actividad laboral altamente calificada que requiere de competencias especializadas adquiridas a través de experiencias de formación superiores reguladas según normas jurídicas y/o códigos deontológicos.
- Por *funciones* entendemos el conjunto de tareas asignados por la organización a una determinada actividad laboral en función de las exigencias del proceso productivo.
- Por *cargo* entendemos la ubicación de la persona dentro de la organización en función del sistema de controles que la organización se dio para el desarrollo del proceso productivo.

El *oficio* y la *profesión* involucran la dimensión de la *persona*. La *función* y el *cargo* involucran, en cambio, la dimensión del *rol* (tabla 5).

**Tabla 5. Persona y rol**

<b>Persona</b>	Oficio
	Profesión
<b>Rol</b>	Función
	Cargo

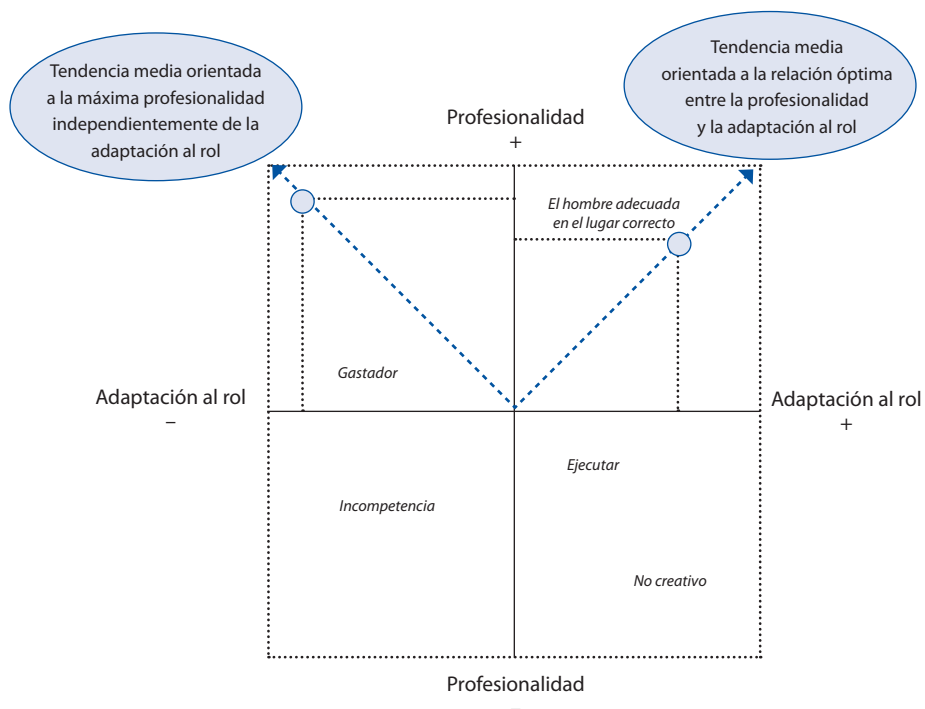
La profesionalidad es, por consiguiente, un conjunto de conocimientos, capacidades y comportamientos que hacen posible que una persona desarrolle funciones y sostenga cargos que describan un determinado rol profesional. Una persona tiene profesionalidad

cuando en ella hay correspondencia entre las prescripciones que regulan el ejercicio de la profesión y los comportamientos llevados a cabo. Sin embargo, la profesionalidad de una persona, si bien puede ser válida en relación a los parámetros internos de la profesión ejercida, expresando una buena correspondencia entre las prescripciones de la profesionalidad y los comportamientos llevados a cabo, puede no ser adecuada al rol profesional requerido en la organización y a las expectativas de comportamiento en relación a las funciones y roles organizativos.

Por lo tanto, para ser eficaz, la profesionalidad de una persona debe ser válida ya sea en relación a los parámetros internos a la profesión adecuada, así como respecto del rol profesional requerido por la organización. Considerando estos elementos, una persona puede poseer una profesionalidad rígida, o sea con escasa capacidad de adaptación al rol que debe desempeñar (profesionalidad no adecuada al rol), o flexible, vale decir, capaz de adaptarse al rol que debe desempeñar (profesionalidad adecuada al rol).

Las correlaciones entre profesionalidad y adecuación al rol pueden ser representadas como en la figura 11, a continuación:

**Figura 11. Profesionalidad adecuada y no adecuada al rol**



La profesionalidad puede ser considerada ulteriormente como fruto de la interacción entre dos sistemas: el *sistema hombre* y el *sistema organización*.

El *sistema hombre* representa sustancialmente el componente biográfico del individuo y contiene: objetivos de ingresos, aspiraciones de estatus, capacidad, conocimientos, experiencias, aspiraciones de crecimiento profesional.

El *sistema organización*, en cambio, se compone además del conjunto de recursos organizativos, de cuatro componentes procesuales:

- *el proceso de transformación* de la materia y de la información;
- *el proceso de valorización*, a través del cual se produce el valor agregado a los *inputs* en ingreso;
- *el proceso de integración social*, a través del cual se produce la participación de los individuos en el proceso productivo y la consecuente agregación;
- *el proceso de organización*, a través del cual se articulan de manera coherente los tres procesos anteriores.

En esta perspectiva, la profesionalidad está determinada por el conjunto de relaciones producidas entre cada uno de los sistemas hombre y el sistema organización en el cual estos están insertos, y es descriptible a través de cuatro dimensiones, a saber:

- la dimensión técnico-transformativa, entendida como capacidad de operar con variables materiales e inmateriales que conciernen la creación del producto;
- la dimensión económica, entendida como capacidad de operar en modo económico en el proceso de transformación;
- la dimensión cooperativa, entendida como capacidad de interactuar, tanto a nivel horizontal como vertical, de manera cooperativa;
- la dimensión organizativa, entendida como capacidad de gestión racional y conjunta de las variables técnicas, sociales y económicas, con miras a un equilibrio entre objetivos de calidad, eficacia y eficiencia, y la integración social de la actividad laboral.

Como es evidente, las habilidades blandas, cualquiera sea la “lista” que se elija para tomar en consideración constituyen un recurso estratégico para que el sistema de competencias y habilidades técnicas puedan expresarse operativamente en cuanto a profesionalidad adecuada al rol. Y es justamente la capacidad de adecuar al rol la profesionalidad que se posee, lo que determina el potenciamiento de los niveles de ocupabilidad de los individuos.



## 2. El proceso de priorización de las habilidades blandas

El primer paso hacia el desarrollo de un sistema de evaluación de las habilidades blandas se realizó a través de un proceso participativo que involucró a diferentes actores locales en 11 municipios del país.

En diciembre de 2013, se realizaron 11 talleres territoriales en los municipios identificados por el DPS con el objetivo de levantar informaciones para identificar las habilidades blandas que debían ser consideradas, priorizadas y evaluadas en la acción de fortalecimiento de los procesos de inclusión laboral, productiva y social de los beneficiarios de los programas *Ingreso Social*, *Jóvenes en Acción* y *Enrútate-TÚ*.

### 2.1 Componente metodológico y proceso participativo en los talleres territoriales

Los 11 talleres fueron realizados en los siguientes municipios identificados por el DPS con la finalidad de garantizar una adecuada representatividad de la difusión de los programas: Florencia, Neiva, Barranquilla, Manizales, Bucaramanga, Medellín, Sincelejo, Cali, Buenaventura, Montería y Cartagena. El número total de los participantes fue de 116 profesionales de diferentes disciplinas con diversos roles dentro de los tres programas. En la tabla 6 se muestra la articulación por departamentos:

**Tabla 6. Articulación de los talleres por municipios y departamentos**

Departamento	Municipios
Antioquia	Medellín
Atlántico	Barranquilla
Bolívar	Cartagena
Caquetá	Florencia
Huila	Neiva
Norte de Santander	Cúcuta

**Tabla 6. Articulación de los talleres por municipios y departamentos (cont.)**

Departamento	Municipios
Santander	Bucaramanga
Sucre	Sincelejo
Valle del Cauca	Cali
	Buenaventura

Como representantes de los tres programas, participaron en los talleres los siguientes actores:

**Tabla 7. Perfiles de los participantes en los talleres**

Ingreso Social y Jóvenes en Acción	Enrútate-TÚ
Profesional <i>Ingreso Social</i>	Profesional de Generación de Ingresos - DPS
Profesional <i>Jóvenes en Acción</i>	Coordinador Regional
Enlace Municipal Servicio Social- <i>Ingreso Social</i>	Orientadores ocupacionales del componente TÚ
Coordinadores <i>Servicio Social</i> de las Entidades	
Cogestores Red Unidos	
Instructores SENA-Líderes de Bienestar	
Participantes Líderes	

Además de la asistencia de los funcionarios de los programas, asistieron representantes de las instituciones relacionadas (Alcaldía, ICBF, SENA, ANSPE, Unidad de Víctimas). La mayoría de los participantes fueron profesionales con formación en psicología, administración de empresas, administración pública, economía, ingeniería de sistemas, trabajo social, educación, nutrición y terapeutas de lenguaje.

El objetivo que ha orientado el proceso de análisis desarrollado en los talleres fue lograr una lista de habilidades blandas prioritarias y declinadas, que debían ser consideradas por la coordinación de cada programa para favorecer objetivos de inclusión laboral y productividad en la población de los programas.

En este marco se propuso a los participantes a los talleres priorizar y definir detalladamente las capacidades y los saberes que una persona debe tener para llevar a cabo su trabajo con profesionalidad. Además de la priorización, se discutió cómo se viven y expresan en la cotidianeidad del trabajo las capacidades propuestas por cada habilidad, teniendo presente la diferencia que el documento marco plantea entre habilidades y capacidades. El trabajo se desarrolló en dos momentos, de acuerdo al proceso que se describe a continuación.

## 2.2 Primer momento: definición de las habilidades blandas

Se comenzó presentando la definición de los conceptos guía (habilidades blandas, capacidades, competencias) y el objetivo del taller. En la primera parte de cada taller, se compartió el objetivo de lograr una lista de habilidades blandas prioritarias fundamentales para favorecer la inclusión laboral y la productividad en la población de los programas. Para lograrlo, a los participantes se les indicó referirse a las necesidades específicas de los beneficiarios de los programas.

Requeridos a definir las habilidades blandas, los participantes propusieron las siguientes interpretaciones de carácter general que se presentan en la tabla 8:

**Tabla 8. Interpretaciones generales de las habilidades blandas propuestas por los participantes**

Las habilidades blandas son...
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades sencillas que se tienen que desarrollar en la persona</li> <li>• Habilidades que se pueden ir modificando fácilmente</li> <li>• Parámetros conductuales que deberíamos manejar todos</li> <li>• Habilidades que tienen que ver con las costumbres</li> <li>• Habilidades que están relacionadas con pequeñas cosas;</li> <li>• Debilidades del sujeto que hay que fortalecer</li> <li>• Es con lo que se nace y con lo que se muere, y que se aprende en casa</li> <li>• Formas de comportarnos y de ser en la vida, y que tienen que ver con valores y principios</li> </ul>

Como se puede observar, son interpretaciones que demuestran la heterogeneidad conceptual acerca de las habilidades blandas. Con respecto a esto, se estimuló un proceso de reflexión a través de la dinamización de trabajos en pequeños grupos.

En cada grupo se repartieron 21 tarjetas. Cada una de ellas contenía una de las habilidades de la lista de partida, en colores que correspondían a la categoría más amplia con el fin de poder agruparlas posteriormente. Ya sea el listado de las 21 habilidades propuestas así como las categorías en las cuales estaban articuladas, respondían al modelo de Daniel Goleman<sup>4</sup>, presentado en el documento teórico elaborado por EUROsociAL<sup>5</sup>. El listado y las categorías para su articulación se presentan en la tabla 9.

4. Goleman, D., *An EI-Based Theory of Performance*. En Cherniss, C.; Goleman, D., "The Emotionally Intelligence Workplace, San Francisco (2001),

5. EUROsociAL, *Competencias valoradas para la empleabilidad. Marco conceptual y experiencias internacionales* (2013).

**Tabla 9. Competencias transversales y categorías de articulación según el modelo de D. Goleman**

<b>Categorías</b>	<b>Habilidades blandas</b>
<i>Autoconciencia</i>	Autoconciencia emocional Autoevaluación Autoconfianza
<i>Conciencia social</i>	Empatía Orientación al cliente Conciencia organizacional
<i>Autorregulación</i>	Autocontrol emocional Formalidad Responsabilidad Adaptabilidad Motivación al logro Iniciativa Resiliencia
<i>Regulación de las relaciones sociales</i>	Desarrollo de los demás Influencia Comunicación Gestión de conflictos Liderazgo Catalización del cambio Construcción de alianzas Trabajo en equipo

En relación a esta lista, a cada grupo se le pidió definir cada habilidad y, posteriormente, clasificarla en tres categorías (ULTRAIMPORTANTES, IMPORTANTES Y DESEABLES).

El resultado de este ejercicio se consigna más adelante, mostrando cómo en las distintas regiones las habilidades blandas se comprenden y definen en modo diferente.

Una vez terminado este trabajo, en sesión plenaria se pidió a los grupos ubicar en carteleras las habilidades priorizadas, destacando las coincidencias. Sobre estas se complementaron las fichas (entregadas por la coordinación metodológica) para la declinación de las habilidades. Los grupos podían argumentar o cuestionar la posición de una ficha y cambiarla de lugar con el aval del grupo.

## 2.3 Segundo momento: declinación de las habilidades blandas

Sobre las habilidades priorizadas y coincidentes el grupo realizó el diligenciamiento de una ficha para la declinación de las habilidades, entregada por cada habilidad asignada, con el fin de definir capacidades y saberes. Esta ficha estaba estructurada en dos niveles: la denominación de la habilidad tratada y su descripción según estándares mínimos de comportamientos. Los estándares mínimos estaban a su vez articulados en:

- a) lo que el sujeto es capaz de hacer;
- b) lo que el sujeto necesita saber para conseguir hacerlo.

En la tabla 10 se muestra un ejemplo de ficha diligenciada.

**Tabla 10. Ejemplo de ficha para la declinación de las competencias transversales**

Denominación de la habilidad blanda	
Liderazgo: capacidad para guiar a los demás hacia las metas, asegurando su motivación y desarrollo, reconociendo los méritos y proporcionando retroalimentación (positiva y negativa), solicitando el compromiso de las personas hacia el logro de un alto rendimiento. Delegar deberes, con una adecuada distribución de tareas y responsabilidades.	
Estándar mínimo de las competencias relacionadas	
El sujeto es capaz de:	El sujeto necesita saber cómo:
1. Direccionar y promover la efectividad del equipo	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Establecer los objetivos del equipo</li> <li>b) Distribuir tareas y roles al interior del equipo</li> <li>c) Establecer instancias de comunicación y coordinación, y mecanismos de control y seguimiento</li> <li>d) Planificar y participar en reuniones de equipo</li> <li>e) Tomar decisiones analizando toda la información disponible para una correcta toma de decisiones</li> </ul>
2. Inspirar ideas, sentimientos y acciones al grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Motivar al equipo</li> <li>b) Movilizar, comprometer y persuadir al grupo en pro de la obtención de retos específicos</li> </ul>
3. Orientar a su grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Comunicar una visión que genera compromiso a la misión del grupo</li> <li>b) Establecer y fijar metas permaneciendo enfocadas hacia su cumplimiento</li> </ul>
4. Llevar a cabo los objetivos propuestos para alcanzar las metas	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Asegurar que las tareas del grupo se cumplan</li> <li>b) Encontrar soluciones para las diferentes situaciones que se puedan presentar</li> </ul>

Para facilitar la tarea, a cada grupo se le entregó un ejemplo de ficha ya diligenciada. La sistematización de estas fichas fue realizada por el grupo de coordinación metodológica y fue el insumo para el desarrollo de los indicadores.

A continuación, en la tabla 11, se presenta el cuadro de síntesis de las habilidades blandas priorizadas en las 11 ciudades.

**Tabla 11. Cuadro de síntesis de las habilidades blandas priorizadas en las 11 ciudades**

H. B. PRIORIZADAS	Florencia	Neiva	Barranquilla	Sincelejo	Cartagena
ULTRA-IMPORTANTES	Comunicación	Autoconciencia emocional	Liderazgo (participativo)	Autoevaluación	Autoconciencia emocional
	Liderazgo	Autoconfianza	Trabajo en equipo	Autoconfianza	Autoconfianza

Tabla 11. Cuadro de síntesis de las habilidades blandas priorizadas en las 11 ciudades (cont.)

H. B. PRIORIZADAS	Floresncia	Neiva	Barranquilla	Sincelejo	Cartagena
ULTRA IMPORTANTES	Responsabilidad	Comunicación	Comunicación (asertiva)	Comunicación	Autoevaluación
	Iniciativa	Responsabilidad	Responsabilidad	Autocontrol emocional	Liderazgo
		Autocontrol emocional	Resiliencia	Autoconciencia	Trabajo en equipo
				Adaptabilidad	Comunicación
				Responsabilidad	Resiliencia
					Autocontrol emocional
					Empatía
IMPORTANTES	Orientación al cliente	Autoevaluación	Influencia	Trabajo en equipo	Catalización del cambio
		Trabajo en equipo	Desarrollo de los demás	Liderazgo	Iniciativa
		Catalización del cambio	Catalización del cambio	Catalización del cambio	Responsabilidad
		Desarrollo de los demás	Adaptabilidad	Motivación al logro	Formalidad
		Liderazgo	Motivación al logro	Iniciativa	Motivación al logro
		Gestión de conflictos		Empatía	Conciencia organizacional
		Influencia		Gestión de conflictos	
		Adaptabilidad			
		Formalidad			
		Iniciativa			
		Motivación al logro			
		Empatía			
		Orientación al cliente			
DESEABLES	Formalidad	Construcción de alianzas	Empatía		Desarrollo de los demás
		Resiliencia			Influencia
		Conciencia organizacional			Construcción de alianzas
					Adaptabilidad
					Orientación al cliente

Tabla 11. Cuadro de síntesis de las habilidades blandas priorizadas en las 11 ciudades (cont.)

H. B. PRIORIZADAS	Medellín	Bucaramanga	Cali	Buenaventura	Manizales	Montería
ULTRAIMPORTANTES	Autoconciencia emocional	Trabajo en equipo	Autoconfianza	Autoconfianza	Autoconfianza	Autoconfianza
	Autoconfianza	Liderazgo	Trabajo en equipo	Autoevaluación	Autoevaluación	Autoconciencia emocional
	Gestión de conflictos	Comunicación	Liderazgo	Liderazgo	Liderazgo	Trabajo en equipo
	Comunicación	Responsabilidad	Catalización del cambio	Gestión de conflictos	Comunicación	Gestión de conflictos
	Motivación al logro	Adaptabilidad	Comunicación	Trabajo en equipo	Iniciativa	Comunicación
	Resiliencia	Autocontrol emocional	Autocontrol emocional	Comunicación	Responsabilidad	Liderazgo
	Responsabilidad	Resiliencia	Iniciativa	Iniciativa	Autocontrol emocional	Autocontrol emocional
	Adaptabilidad		Resiliencia	Responsabilidad	Resiliencia	Motivación a logro
	Empatía		Motivación al logro	Orientación al cliente		Adaptabilidad
			Responsabilidad			Construcción de alianzas
						Responsabilidad
						Resiliencia
						Empatía
IMPORTANTES	Autoevaluación	Autoconfianza	Autoconciencia emocional	Construcción de alianzas	Catalización del cambio	Autoevaluación
	Trabajo en equipo	Autoconciencia emocional	Autoevaluación	Influencia	Orientación al cliente	Desarrollo de los demás
	Orientación al cliente	Gestión de conflictos	Gestión de conflictos	Resiliencia		Iniciativa
		Motivación al logro	Empatía	Autocontrol emocional		Catalización del cambio
		Orientación al cliente	Orientación al cliente	Motivación al logro		Orientación al cliente
				Adaptabilidad		Conciencia organizacional
				Conciencia organizacional		
				Empatía		

Tabla 11. Cuadro de síntesis de las habilidades blandas priorizadas en las 11 ciudades (cont.)

H. B. PRIORIZADAS	Medellín	Bucaramanga	Cali	Buenaventura	Manizales	Montería
DESEABLES	Catalización del cambio	Autoevaluación	Influencia	Autoconciencia emocional	Adaptabilidad	Influencia
	Desarrollo de los demás	Catalización del cambio	Desarrollo de los demás	Desarrollo de los demás		Formalidad
	Influencia	Desarrollo de los demás	Formalidad	Catalización del cambio		
	Construcción de alianzas	Construcción de alianzas		Formalidad		
	Formalidad	Influencia				
	Iniciativa	Iniciativa				
	Conciencia organizacional	Formalidad				
		Conciencia organizacional				
		Empatía				

## 2.4 Definición conceptual final de las habilidades identificadas y análisis de sus priorizaciones

A partir de los resultados obtenidos, el equipo de EurosociAL realizó un trabajo de conceptualización teórica de las 21 habilidades consideradas. Todas las fichas diligenciadas fueron divididas en macrocategorías que pudieran incluir las diferentes conceptualizaciones de las habilidades, con el objetivo de valorar todos los aportes territoriales. Por otro lado, fue necesario homogeneizar la terminología para poder obtener una conceptualización común de cada habilidad que pudiese ser compartida por todos los funcionarios y operadores de los tres programas.

En la tabla 12 se presentan las definiciones de las 21 habilidades:

Tabla 12. Definiciones de las habilidades identificadas

1. <b>Liderazgo:</b> capacidad para guiar a los demás hacia las metas, asegurando su motivación y desarrollo, reconociendo los méritos y proporcionando retroalimentación (positiva y negativa), solicitando el compromiso de las personas hacia el logro de un alto rendimiento. Delegar deberes, con una adecuada distribución de tareas y responsabilidades.
2. <b>Autocontrol emocional:</b> habilidad para mantener el control de sí mismo en situaciones estresantes al enfrentar agresión u hostilidad de otros o al trabajar en condiciones de alta presión.
3. <b>Trabajo en equipo:</b> capacidad de incorporar el aporte de los demás para lograr resultados, estableciendo relaciones basadas en el intercambio y valoración de los aportes, colaborando activamente para alcanzar metas comunes.
4. <b>Autoconciencia emocional:</b> capacidad de reconocer la manera en que las emociones afectan a las acciones, además de saber utilizar adecuadamente los valores para que sirvan de guía en el momento que se toman las decisiones.



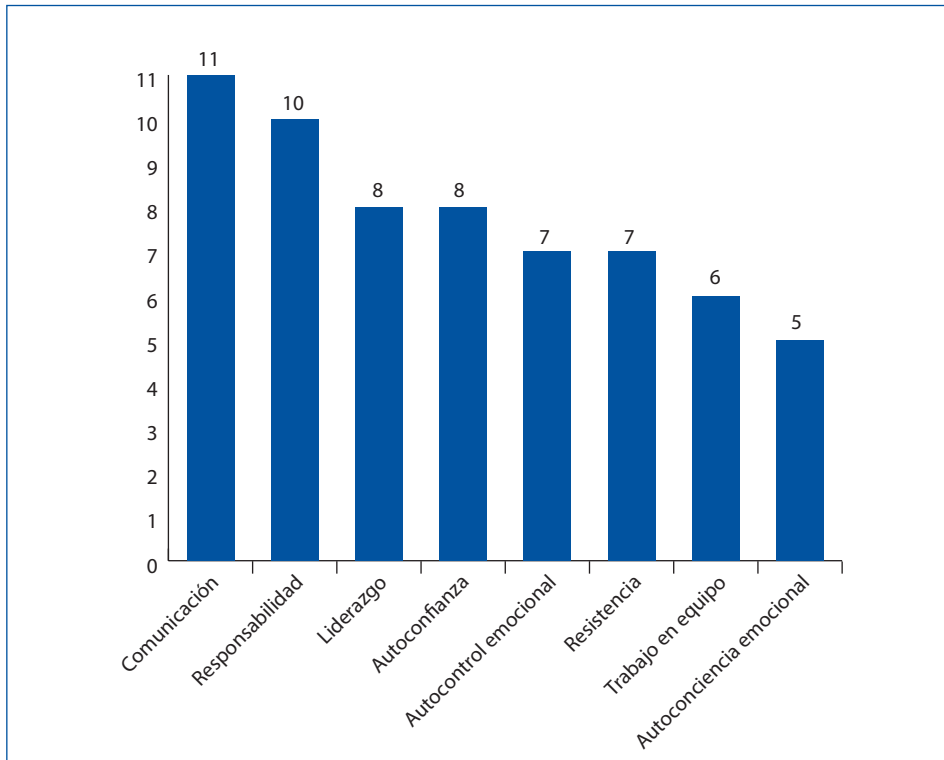
**Tabla 12. Definiciones de las habilidades identificadas (cont.)**

- 5. Autoconfianza:** capacidad o habilidad de una persona para creer en sí mismo y en su capacidad para el logro de una tarea, logrando mantener, aún en caso de fracaso, autoestima y seguridad en sí mismo.
- 6. Comunicación asertiva:** capacidad para transmitir un mensaje de manera clara, incisiva y comprensible, tanto en su formulación como en el contenido, sabiendo elegir los medios de expresión más acorde con los interlocutores, para mantener su atención e interactuar dialécticamente y facilitar el intercambio de informaciones.
- 7. Desarrollo de los demás:** capacidad para ayudar al crecimiento de la autonomía, proactividad y profesionalidad de los demás, delegando y controlando, aprovechando todas las ocasiones como oportunidades para la maduración de los conocimientos, habilidades y valores profesionales.
- 8. Empatía:** capacidad para detectar el estado de ánimo de los otros, de escuchar atentamente y tener conciencia de sus sentimientos, necesidades y preocupaciones. Es la capacidad de adoptar el punto de vista del otro creando una relación de confianza y sintonía emocional.
- 9. Gestión de conflictos:** capacidad para hacer frente a los conflictos, lo que implica la estimulación, regulación y resolución de los conflictos producidos entre dos o más partes.
- 10. Influencia:** capacidad para influir en los comportamientos de los interlocutores, a través de diversas modalidades de relación, que permitan encauzar sus energías intelectuales y emocionales hacia visiones y objetivos comunes, con la finalidad de optimizar los aportes colectivos.
- 11. Iniciativa:** capacidad para influir activamente en los acontecimientos en lugar de esperar a que se activen autónomamente y, por lo tanto, verse obligados a seguirlos. Tendencia a actuar de forma proactiva frente a un problema o a una oportunidad, para obtener un resultado significativo.
- 12. Motivación al logro:** capacidad de la persona para dirigir sus actividades y la de los demás hacia el logro de los objetivos fijados con perseverancia y tenacidad, poniendo atención al tiempo y a la evaluación de riesgos
- 13. Orientación al cliente:** capacidad de trabajar para satisfacer las necesidades del cliente anticipando sus exigencias. Fuerte atención a captar y estimular las necesidades de sus clientes (internos y externos), entender sus prioridades y necesidades, proporcionando respuestas eficaces y verificándolas constantemente. Orientación a construir relaciones positivas y continuas<sup>6</sup>.
- 14. Resiliencia** capacidad de enfrentarse a la adversidad y regresar o rebasar al nivel anterior del funcionamiento. En ámbito laboral, es la capacidad de manejar la presión y de mantener el enfoque en la performance, incluso en situaciones de estrés.
- 15. Responsabilidad:** capacidad para cumplir con las obligaciones en el tiempo y momento oportuno, cumpliendo con las condiciones acordadas.
- 16. Autoevaluación:** capacidad de la persona de tener una idea realista de sus habilidades, fortalezas y debilidades.
- 17. Adaptabilidad:** habilidad para adaptarse y trabajar efectivamente con una variedad de situaciones, individuos o grupos. Es la capacidad de comprender y apreciar puntos de vista diferentes, de adaptarse a nuevas situaciones y de cambiar o aceptar fácilmente los cambios.
- 18. Catalización del cambio:** capacidad de iniciar o manejar situaciones nuevas.
- 19. Formalidad:** capacidad de mantener los niveles de honradez e integridad.
- 20. Construcción de alianzas:** capacidad de generar redes de apoyo.
- 21. Conciencia organizacional:** capacidad de desempeñarse en base al proyecto de la organización, orientando energías y comportamientos en una línea determinada. Se relaciona con el nivel de conocimiento, comprensión, aceptación y percepción de factibilidad que el sujeto manifiesta hacia el proyecto de la organización.

6. Como ya se ha señalado anteriormente, esta habilidad no es congruente con las características de la población y, por lo tanto, no será considerada en la evaluación.

En un segundo momento, se analizaron las listas de habilidades priorizadas en los 11 talleres y se seleccionaron las habilidades identificadas como *ultraimportantes*, *importantes* y *deseables*, por parte de la mayoría (5 o sobre 5) de los municipios. En la figura 12 se presentan los resultados del ejercicio de priorización de las habilidades blandas ultraimportantes.

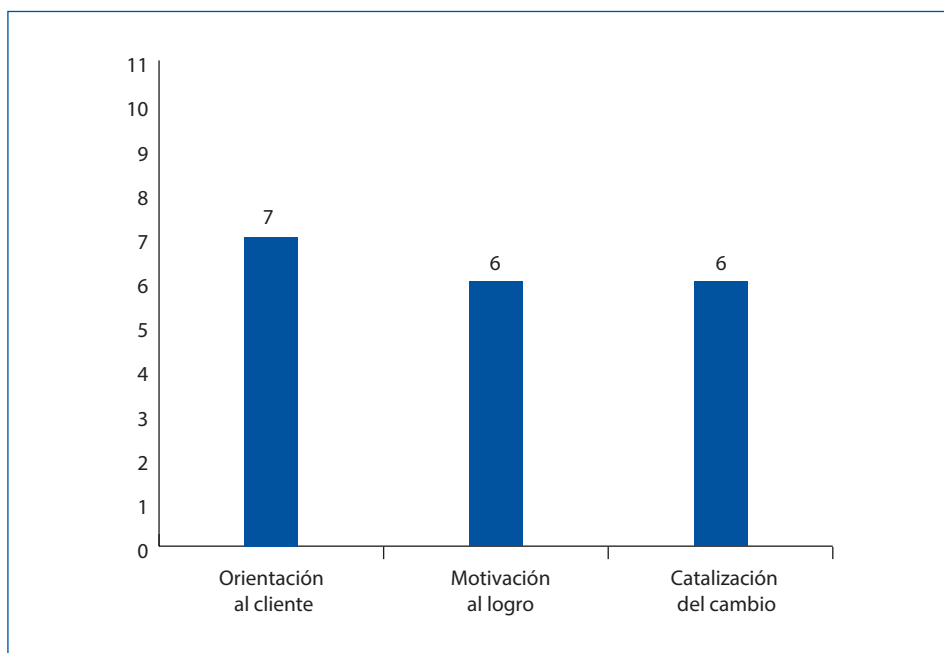
**Figura 12. Priorización de las competencias transversales ultraimportantes**



Dentro de la categoría *ultraimportantes*, las ocho habilidades que la población de los tres programas necesitaba adquirir y/o mejorar, según los profesionales que participaron en los talleres, fueron las siguientes: *comunicación*, *responsabilidad*, *liderazgo*, *autoconfianza*, *autocontrol emocional*, *resiliencia*, *trabajo en equipo*, *autoconciencia emocional*. Sin embargo, los coordinadores del programa Enrútate-TÚ señalaron la importancia de añadir a estas ocho habilidades, otras tres consideradas como fundamentales: *gestión de conflictos*, *adaptabilidad* e *iniciativa*.

En la figura 13 se presentan los resultados del ejercicio de priorización de las habilidades blandas importantes.

**Figura 13. Priorización de las habilidades blandas importantes**



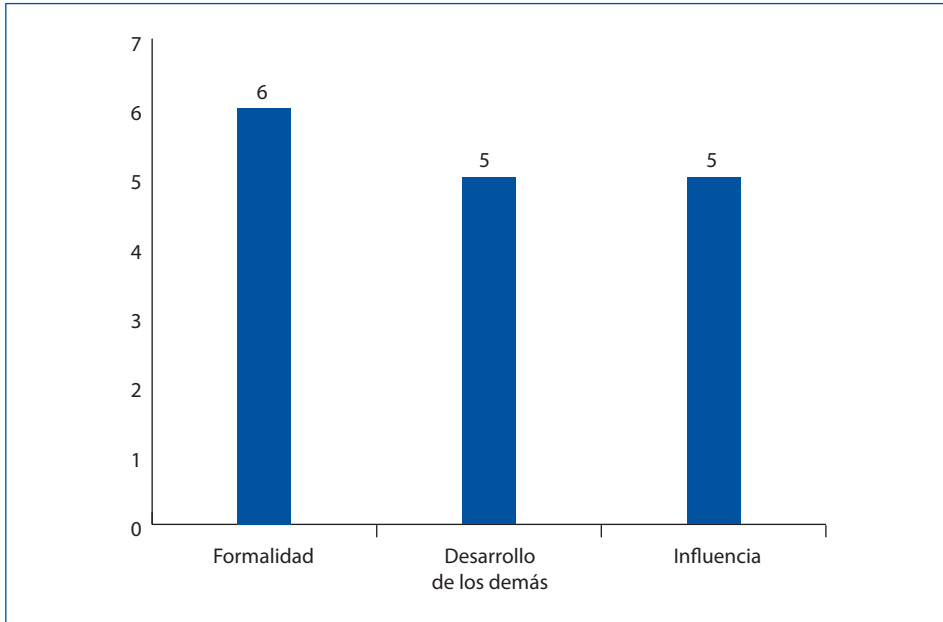
Dentro de la categoría *importantes*, los participantes en los talleres consideraban necesario trabajar en habilidades de orientación al cliente, motivación al logro y catalización del cambio.

En la figura 14 se presentan los resultados del ejercicio de priorización de las habilidades blandas deseables.

Dentro de la categoría *deseables*, se consideraba necesario trabajar en habilidades de formalidad, desarrollo de los demás e influencia.

Finalizado el proceso de priorización, fue necesario decidir la cantidad de habilidades que era apropiado analizar en la evaluación. Realizar una evaluación que considerara todas las competencias identificadas habría sido un proceso demasiado largo y poco viable. Además, algunas de las habilidades priorizadas estaban más relacionadas con el emprendimiento y menos con los procesos de inclusión social de los beneficiarios. Por esta razón, se tomó la decisión de focalizar el análisis en las *ultraimportantes*, aquellas habilidades que más reflejaban las necesidades de los participantes en los programas.

**Figura 14. Priorización de las habilidades blandas deseables**



Es importante destacar que si bien las características de la población de los tres programas fuesen diferentes, las habilidades identificadas son transversales, es decir:

- a) En su estructura básica son componentes estructurales de la condición ontológica del ser humano y de su naturaleza, independientemente de su condición histórica y cultural. En otras palabras, cada ser humano, en cualquier lugar que viva y a cualquier edad, en su expresión en cuanto ser humano se *comunica*; experimenta la dimensión ética de la *responsabilidad* frente a sus acciones; en relación con otros seres humanos experimenta la dinámica de la toma de decisiones colectivas (dinámica del *liderazgo*); busca la confianza en sí mismo y en sus capacidades (*autoconfianza*); vive en relación con el mundo a través de su capacidad de reaccionar positivamente frente a los imprevistos (*resiliencia*); expresa su orientación natural a vivir y actuar con otros seres humanos (*trabajo en equipo*; expresión práctica de la definición aristotélica del ser humano como *animal político*<sup>7</sup>, es decir como *ser social*); crece en la conciencia de su dimensión emocional y de la centralidad que esta dimensión tiene en la vida individual, en la vida social y en las relaciones interpersonales<sup>8</sup> (*autoconciencia emocional*).
- b) Sirven para cualquier actividad profesional, dada su posible transferibilidad a diferentes contextos y situaciones.

7. Aristotele, *Política*, I 1253 a 1-3

8. Martha, C. Nussbaum, *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

Evidentemente, en cada ser humano la manifestación concreta de estos componentes depende de las variables sociales, culturales y productivas y del sistema de valores en el cual se desarrolla la trayectoria biográfica individual. A este nivel histórico se enmarca la perspectiva del enfoque diferencial.

En este sentido y coherentemente con esta visión teórica del ser humano y del proceso de concreción de su dimensión social, el enfoque diferencial respecto a las habilidades identificadas como *ultraimportantes* se manejó de forma rigurosa a través del proceso de validación científica de los instrumentos de medición (ver capítulo 4). De hecho, este proceso permitió identificar los específicos perfiles psicosociales de los beneficiarios en relación a una categorización respetuosa del enfoque diferencial.

## 2.5 Identificación de los indicadores de las habilidades blandas

El paso siguiente fue definir, por cada habilidad, cuáles eran las manifestaciones de conducta (indicadores) que se asociaban con cada una de ellas, a fin de hacer explícitos sus contenidos y llegar a un acuerdo entre las diferentes realidades territoriales sobre lo que se debía observar a través de los instrumentos cualitativos de evaluación. La lista de estos indicadores fue el resultado de un proceso participativo complejo, en el cual se tomaron en cuenta prioritariamente los resultados del trabajo realizado en los talleres, en los cuales se definieron muchos de ellos. Esto permitió que se pudiera desarrollar una lista que fuera lo más centrada posible en la población beneficiaria. Además, para complementar la lista, se realizó un estudio de la literatura internacional respecto a estas habilidades. Obviamente esta propuesta no es exhaustiva de todos los indicadores asociados con cada habilidad, sino que debe considerarse como una guía útil que pueda facilitar y acompañar el proceso de evaluación.

En total se definieron 154 indicadores de las 21 habilidades blandas, de los cuales 67 corresponden a las habilidades priorizadas por los profesionales como *ultraimportantes* y 40 corresponden a las habilidades señaladas por la coordinación de Enrúdate-TU.

A continuación se presentan los indicadores de las habilidades identificadas en los talleres (ultraimportantes, importantes y deseables) e indicadas por la coordinación de Enrúdate-TU.

### 1. Comunicación asertiva (*ultraimportante*): 12 indicadores

- Adapta su comunicación al contexto.
- Expresa con claridad lo que piensa, siente o necesita, teniendo en cuenta los sentimientos y valores de sus interlocutores.
- Da a conocer y hace valer sus opiniones y sentimientos.

- No ofende ni agrede a su interlocutor.
- Escucha activamente exigencias diferentes de las suyas.
- Establece relaciones simétricas.
- Maneja con eficacia las objeciones.
- Estimula a otros a expresar sus opiniones.
- Defiende su posición sin ser intrusivo.
- Es capaz de responder a críticas.
- Tiene una buena imagen de sí mismo.
- Estudia a su interlocutor para dirigirse a él de la manera más eficaz.

### **2. Responsabilidad (*ultraimportante*): 8 indicadores**

- Se concentra en sus objetivos sin distraerse.
- Se identifica con el objetivo de la organización.
- Siente que puede dar un aporte importante.
- Logra manejar el riesgo de manera eficaz .
- Sabe planificar su trabajo.
- Cumple con los compromisos y las promesas.
- Respeta tiempos y calidad aún en situaciones de estrés.
- Logra identificar soluciones eficaces a largo plazo.

### **3. Liderazgo (*ultraimportante*): 10 indicadores**

- Da valor a las habilidades de los demás para lograr un objetivo común.
- Reconoce las habilidades y aportes de los demás para una solución común.
- En situaciones de conflicto se esfuerza por encontrar una solución.
- Delega en los demás un área de intervención.
- Enfrenta con seguridad los imprevistos y las situaciones críticas.
- Motiva a los demás para lograr un objetivo común.
- Ayuda a los demás y delega.
- En el grupo se hace respetar, sin ser autoritario.
- Sabe modular su comportamiento de acuerdo a los distintos interlocutores .
- Sabe modular la comunicación de acuerdo a los diferentes contextos.

### **4. Autoconfianza (*ultraimportante*): 8 indicadores**

- Tiene autoconciencia de sus recursos y limitaciones.
- Manifiesta confianza en sí mismo y en sus capacidades tanto en la conducta verbal que en la no verbal.
- Mantiene constantemente una actitud asertiva y enérgica.
- Es incisivo cuando expresa su opinión.
- Es capaz de disentir, aun cuando la mayoría de las personas piensa de manera diferente.
- Los fracasos no le hacen perder la motivación, sino representan un incentivo.
- Expresa su opinión, incluso frente a la autoridad.
- Llega a acuerdos con el interlocutor, sin perder de vista sus exigencias.

**5. Autocontrol emocional (*ultraimportante*): 6 indicadores**

- Controla las emociones fuertes u otro estrés.
- Realiza acciones para responder constructivamente a las fuentes de los problemas.
- En situaciones muy estresantes, calma a los otros.
- Evita involucrarse en conductas impulsivas.
- Reacciona calmadamente frente a emociones fuertes.
- Maneja el estrés y canaliza las energías hacia los objetivos.

**6. Resiliencia (*ultraimportante*): 7 indicadores**

- Reacciona con estrategias eficaces y adecuadas de manejo del estrés.
- Posee perseverancia respecto al logro de los objetivos.
- Evita que prevalezcan los conflictos.
- Evita la agresividad y no cede a la negatividad.
- Mantiene la concentración.
- No pierde la motivación.
- Bajo estrés es capaz de mantener alta la calidad de su desempeño.

**7. Trabajo en equipo (*ultraimportante*): 11 indicadores**

- Solicita ayuda a los demás miembros del grupo cuando lo requiere.
- Acepta ayuda de los demás miembros del grupo.
- Presenta disponibilidad para colaborar con los otros
- Participa deseosamente a las actividades del grupo.
- Apoya las decisiones del grupo.
- Facilita el trabajo de grupo en situaciones de dificultad.
- Acepta las ideas de los demás.
- Involucra a los demás.
- Hace circular sistemáticamente la información dentro del grupo.
- Utiliza su información / conocimientos para apoyar el trabajo del grupo.
- Participa en el proceso de toma de decisiones del grupo.

**8. Autoconsciencia emocional (*ultraimportante*): 5 indicadores**

- Reconoce las propias emociones y sus efectos.
- Sabe qué emociones experimenta y por qué.
- Actúa en el modo más cercano a sus emociones.
- Reconoce qué efecto tienen esas sensaciones sobre su desempeño.
- Conoce sus valores y metas, y se guía por ellos.

**9. Adapatabilidad (*ultraimportante*): 4 indicadores**

- Es flexible para manejar el cambio.
- Se maneja con desenvoltura frente a las exigencias múltiples, prioridades cambiantes o mudanzas rápidas.
- Adapta sus reacciones y tácticas a las circunstancias mutantes.
- Es flexible en su visión de los hechos.

#### **10. Iniciativa (*ultraimportante*): 9 indicadores**

- Actúa rápidamente y con autonomía incluso en situaciones de incertidumbre.
- No se entrega fácilmente cuando las cosas no marchan bien.
- Demuestra tenacidad, proactividad y energía adecuada.
- Se enfoca a oportunidades o problemas actuales.
- Reconoce y actúa frente a oportunidades presentes.
- Crea nuevas oportunidades.
- Minimiza problemas potenciales con un esfuerzo extra único.
- Se anticipa y prepara para una oportunidad o problema que no es obvio para los demás.
- Realiza una acción para crear una oportunidad o evitar una crisis futura mirando hacia delante

#### **11. Gestión de conflictos (*ultraimportante*): 24 indicadores**

- En los conflictos, baja el nivel de tensión.
- Controla emocionalmente la polémica o la controversia.
- Hace que aparezcan los conflictos latentes y proporciona retroalimentación para resolverlos.
- En el conflicto identifica soluciones, apuntando siempre hacia el objetivo final.
- Llega a acuerdos incluso en situaciones difíciles.
- En el conflicto mantiene serenidad.
- Mantiene siempre una actitud abierta y disponible.
- Elabora mediaciones eficaces.
- Identifica y reconoce las causas del problema.
- Cuida la comunicación no verbal: mira a los ojos cuando habla, se muestra próximo.
- Tiene respeto por el otro y empuja a la cooperación.
- Hace preguntas y sugerencias, no acusaciones
- Se centra en el tema que se está tratando durante la discusión.
- Plantea los problemas, sin acumularlos.
- Escucha al otro cuando habla sin interrumpir.
- Acepta las responsabilidades propias.
- Ofrece soluciones.
- Destaca aquello en lo que los involucrados están de acuerdo.
- Expresa lo que le agrada del otro.
- Evita la crítica inadecuada, comentarios negativos, el sarcasmo o la ironía.
- Pregunta a los otros involucrados qué puede hacer para mejorar las cosas
- Se interesa por las actividades del otro.
- Llega a un consenso sobre la solución más equitativa para las partes en conflicto, valorando críticamente todas las alternativas.
- Pone en práctica la decisión que se ha tomado.

#### **9. Orientación al cliente (*importante*): 9 indicadores**

- Es amable en el trato con el cliente.



- Es disponible y proporciona continuidad en la atención.
- Sabe escuchar a las solicitudes del cliente con el fin de satisfacerlas.
- Sabe reorientar las necesidades del cliente.
- Conoce sus necesidades y busca soluciones a sus problemas.
- Escucha tanto al cliente interno como al cliente externo.
- Considera la capacidad de asistencia un valor importante.
- Anticipa las necesidades del cliente.
- Construye relaciones positivas y de confianza con el cliente.

**10. Motivación al logro (*importante*): 8 indicadores**

- Se orienta hacia los resultados, con un gran afán de alcanzar objetivos o requisitos.
- Se fija metas difíciles pero alcanzables
- Acepta riesgos calculados.
- Se esfuerza para mejorar o cumplir una norma de excelencia.
- Busca información para reducir la incertidumbre y hallar la manera de desempeñarse mejor.
- Aprende a mejorar su desempeño.
- Mantiene alta su motivación.
- Frente a las dificultades trata de encontrar rutas alternativas para lograr el resultado.

**11. Catalización del cambio (*importante*): 5 indicadores**

- Inicia o maneja el cambio.
- Reconoce la necesidad de efectuar cambios y retirar obstáculos.
- Desafía el *statu quo* para reconocer la necesidad de cambio.
- Es paladín del cambio y reclutan a otros para efectuarlo.
- Sirven de modelo para el cambio que se espera de otros.

**12. Formalidad (*deseable*): 4 indicadores**

- Muestra seriedad y sentido del deber.
- Actúa de acuerdo a como piensa y siente.
- Respeta los compromisos y las normas.
- Presta atención a los procedimientos y a los plazos.

**13. Desarrollo de los demás (*deseable*): 11 indicadores**

- Involucra a los miembros del grupo en las actividades.
- Reconoce lo que pueden hacer los demás y hasta dónde pueden llegar.
- Estimula a los demás a encontrar sus propias respuestas.
- Sabe delegar.
- Proporciona retroalimentaciones que ayuden a madurar.
- Motiva a los demás a mejorar.
- Orienta a los demás hacia el camino a tomar.

- Logra influenciar las acciones de los demás.
- Sabe apoyar a los demás.
- Es capaz de comunicar con claridad los objetivos a alcanzar.
- Proporciona a los demás indicaciones para el autodesarrollo en términos de puntos de fuerza y áreas de mejora.

#### **14. Influencia (*deseable*): 10 indicadores**

- Genera confianza y seguridad en los demás.
- Logra manejar de manera eficaz criticidades e imprevistos.
- Logra comunicar a los demás una visión clara de los objetivos.
- Utiliza la retroalimentación para orientar a los demás hacia los objetivos.
- Utiliza estilos relacionales diferentes con sus interlocutores para lograr convencerlos.
- Sabe motivar a los demás.
- Aplica tácticas efectivas para inducir cambios en las personas y en los grupos.
- Es hábil para convencer a la gente.
- Ajusta sus presentaciones para agradar a su interlocutor.
- Usa estrategias complejas, como la influencia indirecta, para lograr consenso y apoyo.

### 3. Los instrumentos de evaluación

El mejor procedimiento para evaluar las habilidades blandas consta de una serie de instrumentos, tanto cualitativos como cuantitativos, que utilizados conjuntamente logran proporcionar un perfil completo de la persona evaluada. En este sentido la propuesta de EUROsociAL, en su articulación integral, preveía el uso conjunto de instrumentos cuantitativos y cualitativos.

El instrumento cualitativo, la entrevista biográfica, hasta ahora no ha sido utilizado debido a su complejidad y al tiempo que requiere su aplicación. Sin embargo, fue validado a través de una prueba piloto y utilizado para completar los perfiles construidos a través de la aplicación de las escalas (ver capítulo 7).

En lo que se refiere a los instrumentos cuantitativos, se eligieron las siguientes escalas de medición:

- a) Autoeficacia percibida en el manejo de las emociones positivas.
- b) Autoeficacia percibida en el manejo de las emociones negativas.
- c) Autoeficacia percibida en la comunicación interpersonal.
- d) Autoeficacia percibida social.
- e) Autoeficacia percibida empática.
- f) Autoestima.
- g) Ego-Resiliencia.
- h) Afrontamiento.

A estas, en un segundo momento, después de la validación, se agregaron las escalas de liderazgo y optimismo, que serán validadas al finalizar la aplicación a los beneficiarios de la formación proporcionada en el marco de la ruta de inclusión productiva del DPS.

A continuación se presenta el nivel de cobertura de las escalas respecto a las habilidades priorizadas. La tabla 13 presenta, en la columna, 9 habilidades de las 11 definidas como ultraimportantes y, en la fila, los 8 instrumentos utilizados para su medición. Cada instrumento mide una o más competencias, con el objetivo de poder comparar las informaciones obtenidas.

**Tabla 13. Nivel de cobertura de los instrumentos de medición**

Instrumentos →  Habilidades blandas ↓	Autoeficacia emocional		Autoeficacia percibida interpersonal					
	Autoeficacia percibida en el manejo de las emociones positivas	Autoeficacia percibida en el manejo de las emociones negativas	Autoeficacia percibida en la comunicación interpersonal	Autoeficacia percibida social	Autoeficacia percibida empática	Autoestima	Ego-Resiliencia	Afrontamiento
Autoconciencia emocional	x	x						
Resiliencia / Manejo del estrés	x	x					X	x
Autocontrol	x	x						x
Comunicación			x		x			
Trabajo en equipo			x	x				
Autoconfianza						X		
Gestión de conflictos		x	x		x			
Adaptabilidad				x	x			x
Iniciativa			x					x

A continuación se describen detalladamente los instrumentos utilizados y los constructos teóricos.

### 3.1 Autoeficacia en el manejo de las emociones positivas

La escala de Autoeficacia Percibida en el Manejo de las Emociones Positivas (Caprara, Gerbino, 2001) fue utilizada para medir las siguientes habilidades blandas: autoconciencia emocional, resiliencia/manejo del estrés y autocontrol.

Las investigaciones de los últimos diez años han reconocido los beneficios que las emociones positivas pueden tener en el bienestar personal y social del individuo, evidenciando cómo la apropiada modulación de estas contribuyen a potencializar el funcionamiento cognitivo y ayudar a contrarrestar el impacto de las emociones negativas. Emociones como satisfacción, alegría, amor, orgullo, compasión, entusiasmo, esperanza, gratitud, humorismo pueden facilitar el crecimiento personal y las relaciones sociales; de igual forma pueden actuar como un apoyo que ayuda a superar los retos y las dificultades y como un antídoto al malestar y al retiro social (Fredrickson, 1998; Fredrickson y Losada, 2005; Isen, 2000; Lyubomirsky *et al.*, 2005; Salovey *et al.*, 2000).

Los individuos difieren en las habilidades y en los estilos de regulación de las diferentes emociones no solo por sus rasgos de personalidad, sino también por sus convicciones de saber manejar o expresar emociones específicas a través de estrategias cognitivas y comportamentales apropiadas. A partir de estas evidencias, se destaca la importancia de evaluar las creencias que las personas tienen acerca de su capacidad para manejar eficazmente sus emociones positivas.

Las convicciones de autoeficacia en el manejo de la afectividad positiva generalmente se refiere a la creencia que las personas tienen acerca de su capacidad para expresar, mejorar, prolongar y generar sentimientos positivos (Bandura *et al.*, 2003; Caprara, Di Giunta, Eisenberg, Gerbino, Pastorelli y Tramontano, 2008; Bryant, Chadwick y Kluwe, 2011). En particular, las personas que se sienten capaces de reactivar los recuerdos positivos para afrontar los desafíos y las situaciones difíciles, con mayor frecuencia logran expresar las emociones positivas, son más conscientes de lo importante que son las emociones para sus vidas, están más satisfechas con sus vidas y son más resistentes y menos vulnerables a los síntomas depresivos. Del mismo modo, las personas que se sienten capaces de usar el humor revelan una visión más positiva de sus vidas.

En este sentido, la escala de autoeficacia en el manejo de las emociones positivas está representada por tres subdimensiones: por un lado, las creencias relacionadas con la capacidad para expresar emociones positivas como satisfacción y alegría; por otro, saber utilizar las emociones positivas como estrategia de afrontamiento, saber recurrir al humor y al uso de recuerdos positivos en situaciones críticas. Expresar al máximo las experiencias emocionales positivas, como la alegría, puede llevar al individuo a un mayor bienestar personal, el uso de recuerdos positivos juega un papel importante en la regulación del afecto y el aumento de la resiliencia de las personas cuando se enfrentan a nuevos retos y adversidades (Bryant, Smart y King, 2005), el humor puede servir como estrategia adaptativa capaz de reevaluar de forma positiva las situaciones estresantes desarrollando también relaciones sociales de apoyo (Kuiper, Martin y Olinger, 1993).

La escala consta de 16 ítems (4 ítems para el uso de los recuerdos positivos, 8 ítems para el uso del humor y 4 ítems para de la expresión de la alegría). Por cada ítem, el

individuo evalúa el grado en que se siente capaz de expresar sus emociones positivas en una escala de 5 puntos: 1 (incapaz), 2 (poco capaz), 3 (medianamente capaz), 4 (muy capaz) y 5 (completamente capaz).

La fiabilidad de estas escalas en este estudio son respectivamente .71, .81 y .64.

### 3.2 Autoeficacia en el manejo de las emociones negativas

La escala de Autoeficacia Percibida en el Manejo de las Emociones Negativas (Caprara y Gerbino, 2001; Caprara, Di Giunta, Pastorelli y Eisenberg, 2013) fue utilizada para medir las siguientes habilidades blandas: autoconciencia emocional, resiliencia/manejo del estrés, autocontrol y gestión de conflictos.

Una regulación emocional óptima incluye estrategias y procesos encaminados a prevenir, encaminar o cambiar la propia experiencia emotiva y también a modular la expresión de las propias emociones. Actualmente hay muchas evidencias científicas que demuestran cómo una eficaz regulación emotiva favorece niveles elevados de bienestar y de salud y contribuye en modo significativo a una mayor adaptación social (Bagozzi *et al.*, 2003; Eisenberg y Spinrad, 2004; Eisenberg *et al.*, 2010; Gross, 2007; Gross y John, 2003; Koole, 2009).

Las investigaciones psicológicas sobre las regulaciones de las emociones se han focalizado en las emociones negativas y gradualmente han pasado de las emociones negativas generales a las emociones negativas específicas. La cólera/irritación y la tristeza son las dos emociones negativas que han recibido mayor atención empírica por parte de los estudiosos de la regulación de las emociones, probablemente a causa de las consecuencias negativas que su mala regulación puede tener sobre la salud y el funcionamiento social (Rivers *et al.*, 2007).

En particular, diversos estudios han revelado cómo el saber regular la cólera/irritación contribuye a la reducción de la irritabilidad y de comportamientos agresivos, mientras que saber contener la tristeza tiende a reducir la timidez y a proteger de estados depresivos (Caprara *et al.*, 2008).

Al contrario, hay pocos estudios que examinan explícitamente la regulación de emociones negativas como la vergüenza, la culpa y el miedo (e.g., Bagozzi *et al.*, 2003). En particular, la cólera/irritación, la tristeza, el miedo, la vergüenza y la culpa, aunque en diferentes maneras y grados, reflejan una reacción específica a precisos eventos o causas y pueden manifestarse de forma automática o consciente. En particular, la cólera/irritación y la tristeza son dos emociones que de base parecen tener un origen en común, es decir, la imposibilidad de alcanzar una meta deseada. La culpa y la vergüenza surgen ante la violación de obligaciones, deberes y reglas de comportamiento socialmente compartidas. El

miedo proviene de amenazas a la integridad y a la seguridad de cada uno, que con frecuencia escapan al control individual.

Debido a la mala regulación de las emociones negativas y frecuentemente relacionadas a resultados no deseables, es importante comprender las convicciones de autoeficacia que llevan a las personas a manejar eficazmente específicas emociones negativas. Las convicciones de eficacia en el manejo de las emociones negativas contribuyen a determinar el mejor modo para lograr los objetivos deseados, compensar pérdidas y fallecimientos, reparar daños y ofensas sufridas, restaurar la propia seguridad e integridad, corregir los propios errores, recobrar el respeto de los otros y respetar las reglas compartidas.

En este sentido, la escala de autoeficacia en el manejo de las emociones negativas se utiliza (Caprara y Gerbino, 2001; Caprara, Di Giunta, Pastorelli y Eisenberg, 2013) para medir las creencias respecto a la capacidad para regular adecuadamente emociones negativas, particularmente cólera/irritación, desaliento, miedo, vergüenza y culpa. Estudios recientes han verificado la validez interna y de constructo de esta escala en diferentes países como Italia, Estados Unidos y Bolivia (Bandura *et al.*, 2003; Caprara *et al.*, 2013; Caprara *et al.*, 2008; Gunzenhauser *et al.*, 2011; Lightsey *et al.*, 2012; Caprara *et al.*, 2013). Además tanto para hombres como para mujeres, la autoeficacia percibida en el manejo de las emociones negativas resulta correlacionada positivamente con la satisfacción de la vida (Lightsey *et al.*, 2012) y una buena adaptación (Caprara y Steca, 2005) y correlacionada negativamente con los sentimientos depresivos, la timidez y los comportamientos delincuenciales (Bandura *et al.*, 2003).

La escala consta de 19 ítems (3 ítems para cólera/irritación, 4 ítems para desaliento, 3 ítems para miedo, 4 ítems para vergüenza y 4 ítems para culpa). Por cada ítem, el individuo evalúa el grado en que se siente capaz de regular sus emociones negativas en una escala de 5 puntos: 1 (incapaz), 2 (poco capaz), 3 (medianamente capaz), 4 (muy capaz) y 5 (completamente capaz).

La fiabilidad de estas escalas en este estudio son, respectivamente .63, .70, .69, .75 y .68.

### 3.3 Autoeficacia percibida en la comunicación interpersonal

La escala de Autoeficacia Percibida en la Comunicación Interpersonal (Pastorelli, Vecchio y Boda, 2001) fue utilizada para medir las siguientes habilidades blandas: comunicación, trabajo en equipo, gestión de conflictos e iniciativa.

La comunicación eficaz es una entre las habilidades para la vida identificadas por la OMS como habilidad fundamental para la prevención de comportamientos de riesgo

y promoción del bienestar y de la buena adaptación social. La comunicación eficaz se refiere a la capacidad de expresarse tanto a nivel verbal como no verbal, también a la capacidad de escucha activa. Desarrollar o mejorar estas habilidades permite de expresar las emociones de forma clara, opinar, hacer preguntas o dar respuestas adecuadas, obtener informaciones importantes, responder a las críticas y alejarse de situaciones negativas.

La comunicación, de hecho, no es solo una transmisión de información entre un emisor y un receptor, como era considerada en los primeros estudios (Shannon y Weaver, 1949). Más bien es un proceso de intercambio y de influencia mutua entre interlocutores diferentes que se realiza en un contexto determinado, que a su vez contribuye a influenciar el significado.

Desde el punto de vista psicológico, los individuos a través de la comunicación definen su propia identidad y construyen una variedad de relaciones interpersonales, desde relaciones íntimas o de ayuda a relaciones competitivas o conflictuales (Bateson, 1972). Otras competencias comunicativas cruciales para el manejo óptimo de los conflictos son la asertividad, el saber decir no y el saber negociar. La asertividad en particular es una modalidad comunicativa que permite hacer valer las propias ideas, los propios sentimientos o necesidades no en modo amenazante, sino teniendo en cuenta las exigencias de los otros. En este sentido, si se considera la perspectiva del acompañamiento psicosocial y familiar dentro de los procesos de fortalecimiento de las competencias transversales en la población vulnerable, por ejemplo, es importante destacar la valía de la prevención que tienen las intervenciones en el ámbito escolar dirigidas a los adolescentes con respecto a los comportamientos de riesgo.

Esta escala de evaluación de la autoeficacia en la comunicación interpersonal (Pastorelli, Vecchio y Boda, 2001) ha sido desarrollada con el objetivo de evaluar la creencia que las personas tienen en relación con su capacidad para comunicarse con sus colegas de una manera eficaz, para hacer frente a situaciones de grupo en un proceso participativo y constructivo, para hacer valer sus opiniones y derechos.

La escala consta de 20 ítems con formato de respuesta de 7 puntos: 1 (incapaz), 2 (muy poco capaz), 3 (poco capaz), 4 (medianamente capaz), 5 (capaz), 6 (muy capaz) y 7 (completamente capaz).

La fiabilidad de esta escala en este estudio es .90.

### **3.4 Autoeficacia social**

El cuestionario de Autoeficacia Percibida Social (Pastorelli, Picconi, 2001) ha sido utilizado para medir las siguientes habilidades blandas: trabajo en equipo y adaptabilidad.



Las relaciones con los otros, las amistades duraderas, así como un apoyo emotivo positivo y un apego seguro juegan un papel importante en el desarrollo individual y sobre el funcionamiento durante todo el transcurso de la vida (Coe y Lubach, 2001). Sin embargo, construir y mantener buenas relaciones interpersonales en cada cultura requiere una amplia variedad de esfuerzos y de habilidades asertivas, comunicativas, sociales y empáticas (Davis, 1983; Kihlstrom y Cantor, 2000). La convicción de autoeficacia social, a pesar de estar fuertemente correlacionada con la de autoeficacia empática, se basa en diferentes habilidades: la primera se refiere a la capacidad de manejar diferentes tipos de relaciones interpersonales, la segunda se refiere a la capacidad percibida de reconocer y compartir las emociones de los otros.

La escala de autoeficacia social (Pastorelli, Picconi, 2001) mide la capacidad que las personas tienen de trabajar en grupo de modo cooperativo, de compartir experiencias personales con los otros y de manejar los conflictos interpersonales. Estudios anteriores han analizado la validez interna y de constructo de esta escala (Di Giunta *et al.*, 2010), evidenciando también una parcial invariancia entre diferentes países como Italia, Estados Unidos y Bolivia. Además, una elevada autoeficacia social se correlaciona positivamente con la autoestima, la satisfacción con la vida y el optimismo (Caprara y Steca, 2005). También se detectaron diferencias de género: los hombres han reportado puntuaciones más altas con respecto a las mujeres (Caprara *et al.*, 2003), demostrando su mayor capacidad percibida de manejar eficazmente las relaciones interpersonales.

La escala consta de 5 ítems con formato de respuesta de 7 puntos: 1 (incapaz), 2 (muy poco capaz), 3 (poco capaz), 4 (medianamente capaz), 5 (capaz), 6 (muy capaz) y 7 (completamente capaz).

La fiabilidad de esta escala en este estudio es .78.

### 3.5 Autoeficacia empática

La escala de Autoeficacia Percibida Empática (Caprara, Gerbino y Delle Fratte, 2001) fue utilizada para medir las siguientes habilidades blandas: comunicación, gestión de conflictos y adaptabilidad.

La empatía es la respuesta afectiva del compartir y de la comprensión del estado de ánimo del otro. Esta respuesta emotiva indirecta se activa con mucha frecuencia después de una exposición directa (por ejemplo, ver una persona triste) y en algunos casos después de una exposición indirecta (por ejemplo, escuchar la historia de una persona triste). A partir de esta respuesta empática (emoción empática de tristeza) se encuentra la capacidad de identificarse con la otra persona y de comprender sus emociones.

La empatía es un importante factor de promoción del buen funcionamiento social. En particular, relaciones positivas se han encontrado entre la empatía y las competencias sociales de los niños y adolescentes y la calidad de las amistades (Eisenberg *et al.*, 1996). Los estudiosos de la empatía han centrado su atención por mucho tiempo en las dimensiones cognitivas, como la capacidad de ponerse en el lugar de los otros, y de comprender sus sentimientos (Borke, 1971), aunque sí ahora hay una amplia convergencia en el asignar una gran importancia también a la dimensión afectiva (Batson, 1998; Hoffman, 1982; Bonino *et al.*, 1998; Eisenberg *et al.*, 2006).

Los diferentes estudios en esta dirección resaltan de manera clara la multidimensionalidad del constructo (Davis, 1996), resaltando la necesidad de considerar las diferentes expresiones de la experiencia empática para poder determinar con mayor precisión su influencia sobre los comportamientos prosociales.

A partir de estas evidencias se ha desarrollado la escala para evaluar la autoeficacia empática, con el fin de evaluar la capacidad percibida de expresar emociones a través de otra perspectiva, de responder emocionalmente a las necesidades de los demás y de ser sensible a como sus propias acciones afectan los sentimientos de los otros (Bandura *et al.*, 2003; Caprara, Gerbino y Delle Fratte, 2001). Estudios recientes han analizado la validez interna y de constructo de esta escala (Di Giunta *et al.*, 2010). En particular la estructura de la escala resulta en parte igual en países diferentes como Italia, Estados Unidos y Bolivia. Otros estudios han evidenciado cómo elevados niveles de autoeficacia empática resultan correlacionados positivamente con la prosocialidad (Alessandri, Caprara, Steca y Eisenberg, en prensa; Bandura *et al.*, 2003) y negativamente correlacionados con la conducta antisocial (Bandura *et al.*, 2003). Las mujeres reportan una autoeficacia empática más alta (Caprara, Caprara y Steca, 2003) con respecto a los hombres.

La escala consta de 4 ítems con formato de respuesta de 7 puntos: 1 (incapaz), 2 (muy poco capaz), 3 (poco capaz), 4 (medianamente capaz), 5 (capaz), 6 (muy capaz) y 7 (completamente capaz).

La fiabilidad de esta escala en este estudio es .77.

### 3.6 Autoestima

El Cuestionario de Autoestima (Rosenberg, 1965) ha sido utilizado para medir la siguiente habilidad blanda: autoconfianza.

La autoestima es un constructo de gran interés clínico por su relevancia en los diversos cuadros psicopatológicos (Skager y Kerst, 1989; Silverstone y Salsali, 2003), así como por su asociación con la conducta de búsqueda de ayuda psicológica (Kaplan y Pokorny,

1969; Coopersmith, 1967), con el estrés (Wells y Marwell, 1976) y con el bienestar general (DeNeve y Cooper, 1998; Robins, Hendin y Trzesniewski, 2001).

Muy particularmente se ha asociado con cuadros como la depresión (Rosenberg, 1965; Kaplan y Pokorny, 1969; Battle, 1978; Ryan, Puig-Antich y Ambrosini, 1987; Brown, Bifulco y Andrews, 1990; Harter, 1993), los trastornos alimentarios (Baird, Sights, 1986; Walters, Kendler, 1995; Ghaderi y Scott, 2001), los trastornos de personalidad, la ansiedad (Rosenberg, 1965; Kaplan y Pokorny, 1969) y la fobia social (Baños y Guillén, 2000). Asimismo se ha señalado que el nivel de autoestima es un excelente predictor de la depresión (Kernis, Granneman y Mathis, 1991).

Uno de los instrumentos más utilizados para la evaluación de la autoestima global es la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR, Rosenberg, 1989). Las características psicométricas de esta escala han sido ampliamente estudiadas en su versión original americana, así como en otros idiomas (Rosenberg, 1965; Curbow y Somerfeld, 1991; Kernis y Grannemann, 1991; Roberts y Monroe, 1992). Desarrollada originalmente por Rosenberg (1965) para la evaluación de la autoestima, incluye diez ítems cuyos contenidos se centran en los sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo/a.

Aunque inicialmente fue diseñada como escala de Guttman, posteriormente se ha hecho común su puntuación como escala tipo Likert, donde los ítems se responden en una escala de cuatro puntos (1= muy en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= de acuerdo, 4= muy de acuerdo).

La fiabilidad de esta escala en este estudio es .73.

### 3.7 Resiliencia

La escala de Ego-resiliencia (Block y Kremen, 1980) fue utilizada para medir la siguiente habilidad blanda: resiliencia/manejo del estrés.

Block y Kremen (1996) identificaron la ego-resiliencia como un rasgo, es decir, la capacidad del individuo para autorregularse dinámicamente y de manera apropiada, lo que hace que las personas altamente resistentes se adapten más rápidamente a los cambios. Los individuos resilientes (individuos con alta ego-resiliencia) muestran un mejor ajuste y un logro más alto en todas las etapas de la vida (Block y Block, 1980). Enfrentan activamente el mundo y hacen que su entorno sea más compatible con su personalidad gracias a su capacidad para enfrentarse con éxito a las circunstancias ambientales cambiantes (Block y Block, 2006). Los individuos resilientes son también más propensos a recibir una retroalimentación positiva en relación con su comportamiento, tienen menos necesidad de cambiar y adaptan su perfil de personalidad a las exigencias del entorno y de la sociedad (Asendorpf y van Aken, 1991).

ER-89-R (Alessandri *et al.*, 2008;Vecchione *et al.*, 2010) es un cuestionario corto que consta de 14 ítems. Se les pide a los participantes que indiquen el grado de acuerdo con cada afirmación en una escala que va de 1 (nunca) a 7 (siempre). La alta correlación con las dimensiones originales de Block y Kremen (1996) confirmaron la validez de constructo de la escala. La escala utilizada consta de 14 ítems.

La fiabilidad de esta escala en este estudio es .84.

### 3.8 Estilos de afrontamiento

La escala de Afrontamiento (Carver, 1997; Moran, Landero y Gonzales, 2010) fue utilizada para medir las siguientes habilidades blandas: resiliencia/manejo del estrés, autocontrol, adaptabilidad e iniciativa.

Lazarus y Folkman (1986) definieron el afrontamiento como los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes, que se desarrollan para manejar las demandas específicas que son valoradas como situaciones que exceden o desbordan los recursos de una persona. El afrontamiento es considerado como un factor estabilizador, de manera que facilita el ajuste individual y la adaptación cuando se está ante situaciones estresantes.

El afrontamiento es cualquier esfuerzo para manejar el estrés, son las cosas que las personas hacen para evitar ser dañadas por las adversidades de la vida. Son varias las medidas de afrontamiento que más ampliamente se han utilizado y, entre estas, se incluyen: el Ways of Coping (Lazarus y Folkman, 1984); el Multidimensional Coping Inventory (Endler y Parker, 1990); y el Inventario COPE (Carver, Scheier y Weintraub, 1989). Carver (1997) presenta el Brief COPE, una versión abreviada del COPE, que es utilizada en investigaciones relacionadas con la salud y que consta de 14 subescalas, de dos ítems cada una. Esta versión abreviada omite dos subescalas del COPE completo (supresión de actividades distractoras y refrenar el afrontamiento) ya que no fue confirmada su validez en los trabajos previos.

El Brief COPE consta de las siguientes subescalas: afrontamiento activo (iniciar acciones directas, incrementar los propios esfuerzos para eliminar o reducir al estresor), planificación (pensar acerca de cómo afrontar al estresor, planificar estrategias de acción, los pasos a dar y la dirección de los esfuerzos a realizar), apoyo instrumental (procurar ayuda, consejo, información a personas que son competentes acerca de lo que debe hacer), uso de apoyo emocional (conseguir apoyo emocional de simpatía y de comprensión), autodistracción (concentrarse en otros proyectos, intentando distraerse con otras actividades, para tratar de no concentrarse en el estresor), desahogo (aumento de la conciencia del propio malestar emocional, acompañado de una tendencia a expresar o descargar esos sentimientos), desconexión conductual (reducir los esfuerzos

para tratar con el estresor, incluso renunciando al esfuerzo para lograr las metas con las cuales se interfiere al estresor), reinterpretación positiva (buscar el lado positivo y favorable del problema e intentar mejorar o crecer a partir de la situación), negación (negar la realidad del suceso estresante), aceptación (aceptar el hecho de lo que está ocurriendo, de que es real), religión (la tendencia a volver hacia la religión en momentos de estrés, aumentar la participación en actividades religiosas), uso de sustancias como alcohol y/o medicamentos (significa tomar alcohol u otras sustancias con el fin sentirse bien o para ayudarse a soportar al estresor), humor (hacer bromas sobre el estresor o reírse de las situaciones estresantes, haciendo burlas de la misma), autoinculpación (criticarse y culpabilizarse por lo sucedido). COPE-28 es la versión española del Brief COPE de Carver (1997) realizada por Morán y Manga (Moran, Landero y Gonzales, 2010). Es un inventario de 28 ítems y 14 subescalas que se responde en una escala ordinal tipo Likert de 4 alternativas de respuesta (de 1 a 4), entre “nunca hago esto” a “siempre hago esto”.

Del análisis factorial efectuado en el grupo de participantes de los tres programas, las 14 subescalas se agrupan en afrontamiento cognitivo, afrontamiento mediante apoyo emocional y social, afrontamiento mediante uso de sustancias. La fiabilidad de las escalas en este estudio son, respectivamente .70, .75 y .70.



## 4. Validación de las escalas de medición

En marzo de 2014 se realizó el proceso de validación de las escalas de medición. Tal proceso se llevó a cabo en 11 municipios y participó una muestra de 1.027 beneficiarios (jóvenes y adultos) de los tres programas del DPS.

La utilización de escalas en un país o cultura distintos a aquellos para los cuales el instrumento ha sido diseñado constituye un problema serio: los instrumentos psicológicos de medición no son transportables de una cultura a otra, no se trata simplemente de traducir los ítems, sino de adaptar el instrumento a las características de la población.

Gracias al proceso de validación, se pudieron realizar tres manuales para el uso de los instrumentos de evaluación, específicos por cada programa.

A continuación se presentan algunos de los datos sociodemográficos y de las habilidades blandas que describen las características de la muestra identificada.

### 4.1 Información personal

Como se puede observar en la tabla 14, la participación en los tres programas es bastante homogénea, aunque es un poco más baja en el programa *Enrútate-TÚ*. En general, de los 11 municipios que participan en el investigación, los más representados son Medellín y Sincelejo y los menos representados son Manizales (no está presente el programa *Enrútate-TÚ*) y Montería (no están presentes los programas *Jóvenes en Acción* e *Ingreso Social*).

**Tabla 14. Distribución de los municipios por programa**

	Jóvenes en Acción	Ingreso Social	Enrútate-TÚ	N	% total
Barranquilla	36 (10,1%)	37 (10,4%)	27 (8,7%)	100	9,7
Bucaramanga	21 (5,9%)	35 (9,8%)	24 (7,7%)	80	7,8
Cali	21 (5,9%)	24 (6,7%)	21 (6,7%)	66	6,4
Cartagena	31 (8,7%)	24 (6,7%)	36 (11,5%)	91	8,9
Cúcuta	32 (8,9%)	17 (4,8%)	40 (12,8%)	89	8,7
Florencia	30 (8,4%)	32 (9,0%)	27 (8,7%)	89	8,7
Manizales	31 (8,7%)	30 (8,4%)	/	61	5,9
Medellín	86 (24,0%)	80 (22,4%)	44 (14,1%)	210	20,4
Montería	/	/	30 (9,6 %)	30	2,9
Neiva	22 (6,1%)	33 (9,2%)	26 (8,3%)	81	7,9
Sincelejo	48 (13,4%)	45 (12,6%)	37 (11,9%)	130	12,7

En cuanto al género, hay un claro predominio de las participantes de género femenino (78% aproximadamente), más marcado en el programa *Ingreso Social* (91% aproximadamente), menos marcado en el programa *Jóvenes en Acción* (67% aproximadamente).

**Tabla 15. Distribución del género de los participantes por programa**

	Jóvenes en Acción	Ingreso Social	Enrútate-TÚ	N	% total
M	120 (33,5%)	33 (9,2%)	72 (23,1%)	225	21,9
F	238 (66,5%)	324 (90,8%)	240 (76,9%)	802	78,1

El rango de edad más representado resultó ser el de los más jóvenes (16-25 años y 26-35 años), con algunas diferencias entre los tres programas. En particular, en el programa *Jóvenes en Acción* resulta una total presencia de jóvenes entre 16 y 25 años, en el programa *Ingreso Social* un predominio de jóvenes entre 26 y 35 años y en el programa *Enrútate-TÚ* una mayor presencia de participantes entre 36 y 45 años y más de 45.

En la tabla 16 se reporta también la media de la edad de los participantes en cada programa.

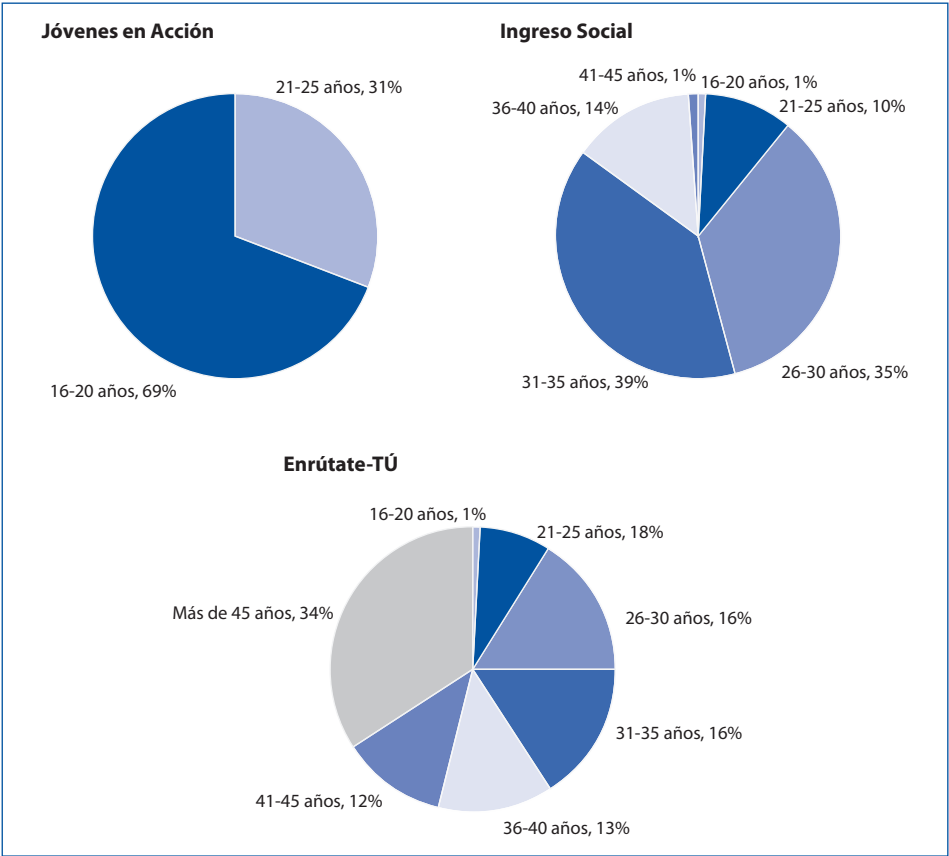
En los gráficos sucesivos el rango de edad representado en la parte superior fue subdividido ulteriormente para mostrar de forma más analítica la distribución de la edad de los participantes en cada programa.



Tabla 16. Distribución del rango de edad de los participantes por programa

	Jóvenes en Acción	Ingreso Social	Enrúdate-TÚ	N	% total
16-25 años	358 (100,0%)	39 (10,9%)	27 (8,7%)	424	41,3
26-35 años	/	265 (74,2%)	100 (32,1%)	365	35,5
36-45 años	/	53 (14,8%)	78 (25,0%)	131	12,8
Sobre los 45 años	/	/	107 (34,3%)	107	10,4
Total	358	357	312	1027	100,0

Figura 15. Representación de la distribución de la edad en los tres programas



En cuanto al estado civil, la mayoría de los participantes resultaron ser solteros (48% aproximadamente) o tener una unión libre (33% aproximadamente). En cada programa surgen algunas diferencias: en el programa *Jóvenes en Acción* casi la totalidad de los participantes son solteros, en el programa *Ingreso Social* hay una prevalencia de unión libre, en el programa *Enrúdate-TÚ*, además de las dos tipologías anteriores, están presentes un número consistente de casados y separados (31% aproximadamente).

**Tabla 17. Estado civil actual por programa**

	Jóvenes en Acción	Ingreso Social	Enrútate-TÚ	N	% total
Casado	7 (2,0%)	56 (15,7%)	62 (19,9%)	125	12,2
Separado / Divorciado	1 (0,3%)	27 (7,6%)	35 (11,2%)	63	6,1
Viudo	/	5 (1,4%)	8 (2,6%)	13	1,3
Unión libre	22 (6,2%)	200 (56,0%)	114 (36,5%)	336	32,7
Soltero	327 (91,6%)	69 (19,3%)	93 (29,8%)	489	47,7
Total	357	357	312	1026	100,0

Casi todos los participantes viven en zonas urbanas (93% aproximadamente); no se encontraron diferencias entre los tres programas.

**Tabla 18. Zonas en las cuales viven los participantes, por programa**

	Jóvenes en Acción	Ingreso Social	Enrútate-TÚ	N	% total
Rural	25 (7,0%)	28 (7,8%)	17 (5,4%)	70	6,8
Urbana	333 (93,0%)	329 (92,2%)	295 (94,6%)	957	93,2
Total	358	357	312	1027	100,0

En el programa *Jóvenes en Acción*, la mayoría de los participantes (64% aproximadamente) han pasado la mayor parte de su vida (entre el 75 y el 100%) en el propio lugar de origen. No se revelaron diferencias significativas en la relación entre los dos rangos de edad de los participantes y el tiempo vivido en el lugar de nacimiento.

También en el programa *Ingreso Social*, la mayoría de los participantes (58% aproximadamente) han pasado más de la mitad de su vida en el lugar de origen. No se encontraron diferencias significativas en la relación entre los diferentes grupos de edad de los participantes y el tiempo vivido en el lugar de nacimiento.

En el programa *Enrútate-TÚ*, a diferencia de los programas anteriores, aproximadamente el 30% de los participantes ha vivido en el lugar de nacimiento más de la mitad de su vida. No se encontraron diferencias significativas en la relación entre los diferentes grupos de edad de los participantes y el tiempo vivido en el lugar de nacimiento.

En los tres programas la proporción de hombres y mujeres que ha vivido periodos de tiempo diferentes en el lugar de nacimiento resulta equivalente a la que se observa en el grupo general.

Del total de los encuestados solo el 57,9% respondió a la pregunta sobre el motivo del traslado y, de esos, el 36,2% declaró de haber dejado el lugar de nacimiento por

desplazamiento forzoso. Este motivo es declarado por la grand mayoría de los encuestados de los programas *Ingreso Social* y *Enrútate-TÚ* que respondieron a la pregunta (respectivamente, 63,4% y 76,1%). Esto se explica con la edad media más alta de los participantes en esos programas.

Por lo contrario, la mayoría de los participantes más jóvenes (*Jóvenes en Acción*) se han transferido por motivos de estudio, personales o para mejorar su calidad de vida y buscar un futuro mejor.

**Tabla 19. Motivo del traslado**

	Jóvenes en Acción	Ingreso Social	Enrútate-TÚ	N	% relativa al total de los encuestados
Desplazamiento forzoso	55 (5,4%)	123 (12,0%)	194 (18,9%)	372	36,2%
Estudio	32 (3,1%)	2 (0,2%)	2 (0,2%)	36	3,5%
Motivos personales / familiares	44 (4,3%)	59 (5,7%)	49 (4,8%)	152	14,8%
Por buscar un mejor futuro / mejora de calidad de vida	15 (1,5%)	10 (1,0%)	10 (1,0%)	35	3,4%
Total	146	194	255	595	57,9%

En los tres programas se detecta una alta prevalencia de los participantes que profesan una religión (78% aproximadamente), con una prevalencia ligeramente inferior en el programa *Jóvenes en Acción*.

**Tabla 20. Religión por programa**

	Jóvenes en Acción	Ingreso Social	Enrútate-TÚ	N	% total
Sí	246 (68,7%)	283 (79,3%)	269 (86,5%)	798	77,8
No	112 (31,3%)	74 (20,7%)	42 (13,5%)	228	22,2
Total	358	357	311	1026	

La mayor parte de los participantes en los tres programas que ha respondido a esta pregunta (77,9%) declara ser de religión católica (87,9% aproximadamente) y el análisis por programa evidencia la misma tendencia. Solo en el programa *Enrútate-TÚ* esta prevalencia se reduce ligeramente a favor de un grupo de personas que profesan la religión evangélica (10% entre los beneficiarios encuestados de este programa).

En cuanto a la identidad étnica, en general la mayoría de los participantes (83% aproximadamente) declaran no pertenecer a ninguno de los grupos étnicos presentes en el cuestionario; el 10% aproximadamente resulta ser afrodescendiente, el 6% indígena.

Tabla 21. Tipo de religión por programa

	Jóvenes en Acción	Ingreso Social	Enrúdate-TÚ	N	% relativa al total de los encuestados
Católica	225 (91,1%)	257 (90,8%)	221 (81,9%)	703	87,9
Adventista	2 (0,8%)	5 (1,8%)	2 (0,7%)	9	1,1
Evangélica	5 (2,0%)	4 (1,4%)	27 (10,0%)	36	4,5
Pentecostal	8 (3,2%)	13 (4,6%)	9 (3,3%)	30	3,8
Testigo de Jehová	5 (2,0%)	3 (1,1%)	10 (3,7%)	18	2,3
Otra	2 (0,8%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)	4	0,5
Total	247	283	270	800 (77,9%)	100,0

## 4.2 Información educativa

En general, el nivel de educación de los participantes en los tres programas es medio-bajo. La mitad de ellos ha realizado el bachillerato (51% aproximadamente), el 41% aproximadamente la escuela primaria. También hay una pequeña proporción de participantes sin ningún título de estudio (6% aproximadamente), mientras que solo el 2% aproximadamente ha alcanzado la tecnología o la técnica.

La distribución del título de estudio en cada programa no resulta equivalente a la que se observa en el grupo general. En particular: a) en el programa *Jóvenes en Acción* casi todos los participantes han realizado el bachillerato (98% aproximadamente); b) en el programa *Ingreso Social* el título que prevalece es el de la escuela primaria (82% aproximadamente); c) en el programa *Enrúdate-TÚ* se registra una prevalencia de participantes con primaria y bachillerato (80%) y una presencia consistente de personas sin título de estudio (17% aproximadamente).

Tabla 22. Título de estudio

	Jóvenes en Acción	Ingreso Social	Enrúdate-TÚ	N	% total
Ninguno	1 (0,3%)	2 (0,6%)	54 (17,4%)	57	5,6
Primaria	/	293 (82,1%)	132 (42,4%)	425	41,4
Bachillerato	349 (97,5%)	62 (17,4%)	117 (37,6%)	528	51,5
Tecnología	8 (2,2%)	/	1 (0,3%)	9	0,9
Técnica	/	/	7 (2,3%)	7	0,7
Total	358	357	311	1026	100,0

En el programa *Jóvenes en Acción* todos los participantes han alcanzado el grado 11°; en el programa *Ingreso Social* se detecta una prevalencia de participantes que han alcanzado el 5° grado; en el programa *Enrúdate-TÚ*, la mayoría está constituida por

personas que han alcanzado el 5° y el 11°, con un porcentaje relevante de personas que no han alcanzado el 5° grado (12%). Estas diferencias son determinadas evidentemente por las características propias de la población objetivo de cada programa: en esta perspectiva se destaca la mayor incidencia de población con bajo nivel de educación entre los beneficiarios del programa *Ingreso Social* (72,8% de los encuestados con el 5° grado). A nivel general la polarización entre los encuestados con 5° grado (33,2%) y con 11° grado (51,4%) es consecuencia de las distribuciones en los programas *Jóvenes en Acción* e *Ingreso Social*.

**Tabla 23. Grado aprobado hasta el bachillerato**

	Jóvenes en Acción	Ingreso Social	Enrúdate-TÚ	N	% relativa al total de los encuestados
Inferior al 5°	/	1 (0,3%)	30 (12,0%)	31	3,1
5°	/	259 (72,8%)	82 (32,9%)	341	35,8
Del 6 al 10°	/	34 (9,6%)	20 (8,0%)	54	5,7
11°	349 (100,0%)	62 (17,4%)	117 (47,0%)	528	55,4
Total	349	356	249	954 (92,8%)	100,0

Como se mencionó anteriormente pocas personas han conseguido un título tecnológico o técnico (6 semestres). En particular, las personas con un título tecnológico son del programa *Jóvenes en Acción*, mientras que las personas con un título técnico se encuentran principalmente en el programa *Enrúdate-TÚ*.

En cuanto al título de estudio técnico y tecnológico alcanzado, los participantes parecen preferir principalmente el área técnica-administrativa.

Respecto al fracaso escolar, prevalecieron los participantes que declaran no haber perdido ningún año (75,6% de los encuestados). Esta distribución es equivalente en los tres programas.

**Tabla 24. ¿Has perdido algún año escolar (primaria y bachillerato)?**

	Jóvenes en Acción	Ingreso Social	Enrúdate-TÚ	N	% relativa al total de los encuestados
Sí	86 (24,0%)	72 (20,3%)	57 (20,5%)	215	21,7
No	272 (76,0%)	283 (79,7%)	221 (79,5%)	776	78,3
Total	358	355	278	991 (96,5%)	100,0

Entre los 215 encuestados que han declarado haber perdido por lo menos un año escolar, en general se detecta una mayor presencia de participantes que han perdido el

1° año de la primaria (17% aproximadamente) y del bachillerato (14% aproximadamente). En cada programa se observan algunas diferencias con respecto a la distribución general: a) en *Jóvenes en Acción*, es menor la presencia de personas que han perdido el 3° año y mayor la presencia de personas que han perdido el 10° y 11° año; b) en *Ingreso Social* es mayor la presencia de participantes que han perdido el 4° año; c) en *Enrúdate-TÚ* es mayor la presencia de participantes que han perdido el 1° año.

**Tabla 25. ¿Qué año escolar has perdido?**

	Jóvenes en Acción	Ingreso Social	Enrúdate-TÚ	N	%
1°	11 (12,8%)	12 (16,7%)	14 (25,5%)	37	17,4
2°	8 (9,3%)	7 (9,7%)	8 (14,5%)	23	10,8
3°	4 (4,7%)	12 (16,7%)	10 (18,2%)	26	12,2
4°	3 (3,5%)	11 (15,3%)	/	14	6,6
5°	7 (8,1%)	5 (6,9%)	6 (10,9%)	18	8,5
6°	10 (11,6%)	13 (18,1%)	7 (12,7%)	30	14,1
7°	7 (8,1%)	6 (8,3%)	2 (3,6%)	15	7,0
8°	9 (10,5%)	4 (5,6%)	4 (7,3%)	17	8,0
9°	7 (8,1%)	2 (2,8%)	1 (1,8%)	10	4,7
10°	10 (11,6%)	/	3 (5,5%)	13	6,1
11°	10 (11,6%)	/	/	10	4,7
Total	86	72	55	213 (20,7%)	100,0

En general más de la mitad de los encuestados han suspendido los estudios al menos una vez en la vida (58% aproximadamente). En cada programa esta proporción presenta algunas diferencias: a) en *Jóvenes en Acción* se detecta una mayor presencia de personas que nunca han suspendido los estudios, mientras que en *Ingreso Social* y *Enrúdate-TÚ* hay una prevalencia de personas que los han suspendido al menos una vez.

**Tabla 26. ¿Has suspendido los estudio alguna vez?**

	Jóvenes en Acción	Ingreso Social	Enrúdate-TÚ	N	% relativa al total de los encuestados
Sí	36 (10,1%)	326 (91,3%)	211 (76,7%)	573	57,9
No	321 (89,9%)	31 (8,7%)	64 (23,3%)	416	42,1
Total	357	357	275	989 (96,3%)	100,0

La mayoría de los encuestados (58,6%) parecen haber suspendido los estudios al final de la primaria y al inicio del bachillerato. En cada programa se encontraron algunas

diferencias con respecto a la distribución general: en *Ingreso Social* se encuentra una mayor presencia de quien ha suspendido los estudios al 5° y al 6° año; en *Enrúdate-TÚ* es mayor la presencia de quien ha suspendido los estudios al 1°, al 3° y al 4° año.

**Tabla 27. ¿En qué año has suspendido los estudios?**

	Jóvenes en Acción	Ingreso Social	Enrúdate-TÚ	N	% relativa al total de los encuestados
1°	4 (12,9%)	2 (0,6%)	14 (7,2%)	20	3,7
2°	3 (9,7%)	6 (1,9%)	11 (5,7%)	20	3,7
3°	1 (3,2%)	13 (4,1%)	23 (11,9%)	37	6,8
4°	/	12 (3,8%)	18 (9,3%)	30	5,5
5°	4 (12,9%)	148 (46,7%)	59 (30,4%)	211	38,9
6°	3 (9,7%)	62 (19,6%)	17 (8,8%)	82	15,1
7°	4 (12,9%)	25 (7,9%)	16 (8,2%)	45	8,3
8°	5 (16,1%)	23 (7,3%)	13 (6,7%)	41	7,6
9°	2 (6,5%)	16 (5,0%)	20 (10,3%)	38	7,0
10°	3 (9,7%)	8 (2,5%)	1 (0,5%)	12	2,2
11°	2 (6,5%)	2 (0,6%)	2 (1,0%)	6	1,1
Total	31	317	194	542 (53%)	100,0

Aunque sí de forma no homogénea, en los tres programas se registra una prevalencia de encuestados que han retomado los estudios después de haberlos suspendido (67% circa). En particular, mientras que en el programa *Ingreso Social* hay una prevalencia de personas que han retomado los estudios en el programa *Jóvenes en Acción* solo cerca de la mitad de los encuestados lo han hecho. Por lo contrario, en el programa *Enrúdate-TÚ* se registra una mayor presencia de personas que no han retomado los estudios.

**Tabla 28. ¿Has continuado los estudios después de haberlos suspendido?**

	Jóvenes en Acción	Ingreso Social	Enrúdate-TÚ	N	% relativa al total de los encuestados
Sí	35 (47,9%)	323 (91,2%)	85 (37,0%)	443	67,4
No	38 (52,1%)	31 (8,8%)	145 (63,0%)	214	32,6
Total	73	354	230	657 (64,0%)	100,0

La mayoría de los encuestados (62,3%) retomaron los estudios después de 11-20 años de haberlos suspendido, mientras que una parte consistente los ha retomado después de 5 años (16% aproximadamente). Con respecto a la distribución general, se observan grandes diferencias entre los tres grupos: a) En *Jóvenes en Acción* casi todos los

encuestados (un número reducido de los encuestados: solo 36 personas) han retomado los estudios dentro de los 5 años siguientes; b) En *Ingreso Social*, en el mismo lapso de tiempo los que han retomado sus estudios son el porcentaje menor; c) En el programa *Enrúdate-TÚ*, son más los que han retomado sus estudios en los primeros 5 años y menos los que han retomado los estudios entre 11 y 20 años después de haberlos suspendidos.

**Tabla 29. ¿Después de cuánto tiempo retomaste tus estudios?**

	Jóvenes en Acción	Ingreso Social	Enrúdate-TÚ	N	% relativa al total de los encuestados
1-5 años	33 (91,7%)	27 (8,4%)	35 (42,2%)	95	21,4
6-10 años	2 (5,6%)	55 (17,1%)	14 (16,9%)	71	16,3
11-15 años	1 (2,8%)	101 (31,4%)	8 (9,6%)	110	24,6
16 -20 años	/	103 (32,0%)	13 (15,7%)	116	26,4
Más de 20 años	/	36 (11,2%)	13 (15,7%)	49	11,3
Total	36	322	83	441 (42,9)	100,0

Alrededor de la mitad de los participantes ha asistido y completado un curso de formación; esta prevalencia es más alta en el programa *Enrúdate-TÚ* (68%) e inferior en el programa *Ingreso Social* (40% aproximadamente).

**Tabla 30. ¿Has estudiado y terminado cursos de formación?**

	Jóvenes en Acción	Ingreso Social	Enrúdate-TÚ	N	%
Sí	164 (45,8%)	144 (40,3%)	211 (67,8%)	519	50,6
No	194 (54,2%)	213 (59,7%)	100 (32,2%)	507	49,4
Total	358	357	311	1026	100,0

La mayoría de los participantes ha frecuentado cursos de formación técnico-administrativa (53% aproximadamente); esta proporción es más alta en el programa *Jóvenes en Acción* (77% aproximadamente). En el programa *Ingreso Social* hay una mayor presencia de personas que han asistido a cursos de belleza y cocina. En *Enrúdate-TÚ*, es mayor la presencia de personas que han asistido a cursos específicos del programa (36%).

**Tabla 31. ¿Qué curso de formación?**

	Jóvenes en Acción	Ingreso Social	Enrúdate-TÚ	N	% relativa al total de los encuestados
Enrúdate-TÚ	/	4 (2,8%)	76 (36,2%)	80	15,5
Belleza	4 (2,5%)	20 (13,9%)	13 (6,2%)	37	7,2
Técnico / administrativo	125 (76,7%)	68 (47,2%)	83 (39,5%)	276	53,4



**Tabla 31. ¿Qué curso de formación? (cont.)**

	Jóvenes en Acción	Ingreso Social	Enrúdate-TÚ	N	% relativa al total de los encuestados
Cocina	8 (4,9%)	30 (20,8%)	18 (8,6%)	56	10,8
Idiomas	6 (3,7%)	3 (2,1%)	/	9	1,7
Tránsito	1 (0,6%)	6 (4,2%)	/	7	1,4
Salud	4 (2,5%)	1 (0,7%)	3 (1,4%)	8	1,5
Auxiliar	8 (4,9%)	6 (4,2%)	8 (3,8%)	22	4,3
Turismo	3 (1,8%)	2 (1,4%)	5 (2,4%)	10	1,9
Diseño	4 (2,5%)	4 (2,8%)	4 (1,9%)	12	2,3
Total	163	144	210	517 (50,3%)	100,0

En general, la mayor parte de los cursos de formación frecuentados por los participantes ha tenido una duración de 1-3 meses (70%). Los cursos de duración mayor de 12 meses han sido frecuentados por jóvenes que participan en el programa *Jóvenes en Acción* (12% aproximadamente).

### 4.3 Formación y trabajo

En general, aproximadamente solo el 7% de los participantes de los tres programas frecuenta un curso complementario. Se evidencia una porcentual superior en el programa *Jóvenes en Acción* e inferior en los otros dos programas.

**Tabla 32. En la actualidad ¿estudias algún curso complementario?**

	Jóvenes en Acción	Ingreso Social	Enrúdate-TÚ	N	%
Sí	51 (14,2%)	11 (3,1%)	14 (4,5%)	76	7,4
No	307 (85,8%)	345 (96,9%)	298 (95,5%)	950	92,6
Total	358	356	312	1026	100,0

Entre los 76 participantes que respondieron, los cursos complementarios más frecuentes son los técnico-administrativo (70% aproximadamente) y de idiomas (18% aproximadamente). Además, la mayor parte de los cursos complementarios parece tener una duración inferior a 40 horas.

Aproximadamente el 39% de los participantes frecuenta un curso técnico o tecnológico. Esta proporción es significativamente mayor en el programa *Jóvenes en Acción* (95,3%) y menor en los otros dos programas (13,2% *Ingreso Social*; 3,8% *Enrúdate-TÚ*).

La mayor parte de quienes lo especificó (36,1%) frecuenta un curso técnico-administrativo (78% aproximadamente). La duración que prevalece es de 3-4 meses (74% aproximadamente). Los cursos que duran hasta 2 semestres son frecuentados principalmente por los participantes de *Ingreso Social*, mientras que los cursos que duran de 3-4 semestres son frecuentados principalmente por los participantes del programa *Jóvenes en Acción*.

La mayor parte de los encuestados frecuenta el primer semestre del curso (67% aproximadamente).

Casi todos los participantes no siguen una carrera universitaria (98% aproximadamente); la mayoría de los que frecuentan un curso universitario está inscrito en un curso de tipo administrativo (72% aproximadamente) y se encuentran principalmente en el primero o en el segundo año.

Se observa una clara prevalencia de los participantes que quisieran mejorar su nivel de formación (95% aproximadamente), sobre todo en los programas *Jóvenes en Acción* e *Ingreso Social* (la totalidad de los encuestados para los dos programas; el 84,6% para *Enrútate-TÚ*).

En general, las personas que tienen un título de estudio de primaria o de bachillerato son las que quisieran mejorar su propio nivel de educación.

**Tabla 33. Relación entre el título de estudio de los participantes y su intención de mejorar su nivel de educación**

	Sí	No	N	%
Ninguno	39 (4,0%)	18 (37,5%)	57	5,6
Primaria	404 (41,2%)	21 (43,8%)	425	41,4
Bachillerato	522 (53,4%)	6 (12,5%)	528	51,5
Tecnología	8 (0,8%)	1 (2,1%)	9	0,9
Técnica	5 (0,5%)	2 (4,2%)	7	0,7
Total	978	48	1026	100,0

La relación entre título de estudio y aspiraciones da cuenta de un progresivo aumento del nivel de estas frente a un título de estudio superior, dejando entender cómo el nivel del título de estudio puede poner límites a las aspiraciones de las personas. Así: la mayor parte de las personas que no tienen ningún título de estudio quisieran conseguir el título de la escuela primaria, la mayoría de las personas que han obtenido un título de primaria quisieran conseguir el bachillerato y la mayoría de las personas que han obtenido un título de bachillerato quisieran conseguir un título universitario.

**Tabla 34. Relación entre el título de estudio de los participantes y el grado de instrucción que quisieran alcanzar**

ASPIRACIONES		Primaria	Bachiller	Técnico	Tecnólogo	Título univ.	Posgrado	N	% relativa al total de los encuestados
Título de estudio	Ninguno	17 (70,8%)	4 (10,3%)	7 (8,3%)	1 (0,9%)	10 (2,1%)	/	39	4,0
	Primaria	5 (20,8%)	33 (84,6%)	51 (60,7%)	55 (49,5%)	214 (45,0%)	45 (18,5%)	403	41,2
	Bachillerato	2 (8,3%)	2 (5,1%)	25 (29,8%)	53 (47,7%)	248 (52,1%)	192 (79,0%)	522	53,4
	Tecnología	/	/	/	2 (1,8%)	4 (0,8%)	2 (0,8%)	8	0,8
	Técnica	/	/	1 (1,2%)	/	/	4 (1,6%)	5	0,5
Total		24	39	84	111	476	243	977 (95,1%)	100,0

Aproximadamente el 74% de los participantes declaran no tener un trabajo: se detecta una mayor prevalencia en los programas *Jóvenes en Acción* (93% aproximadamente) e *Ingreso Social* (71% aproximadamente) y una menor prevalencia en el programa *Enrútate-TÚ* (56% aproximadamente).

**Tabla 35. ¿Tienes trabajo actualmente?**

	Jóvenes en Acción	Ingreso Social	Enrútate-TÚ	N	%
Sí	27 (7,5%)	103 (28,9%)	136 (43,7%)	266	25,9
No	331 (92,5%)	254 (71,1%)	175 (56,3%)	760	74,1
Total	358	357	311	1026	100,0

En general, entre las personas que tienen un trabajo estable se encuentra una clara prevalencia de los participantes que trabajan semanalmente de 16 a 30 horas (26% aproximadamente) y de 46 a 60 horas (25% aproximadamente).

**Tabla 36 ¿Cuántas horas a la semana dedicas a tu trabajo?**

	Jóvenes en Acción	Ingreso Social	Enrútate-TÚ	N	% relativa al total de los encuestados
1-15 horas	9 (33,3%)	23 (22,5%)	20 (14,9%)	52	19,8
16-30 horas	9 (33,3%)	33 (32,4%)	26 (19,4%)	68	25,9

**Tabla 36 ¿Cuántas horas a la semana dedicas a tu trabajo?**

	Jóvenes en Acción	Ingreso Social	Enrútate-TÚ	N	% relativa al total de los encuestados
31-45 horas	4 (14,8%)	20 (19,6%)	18 (13,4%)	42	16,0
46-60 horas	5 (18,5%)	20 (19,6%)	42 (31,3%)	67	25,5
Más de 60 horas	/	6 (5,9%)	28 (20,9%)	34	12,9
	27	102	134	263 (25,6%)	100,0

En el programa *Jóvenes en Acción*, entre los trabajos más comunes se encuentran el vendedor y el auxiliar, en *Ingreso Social* y *Enrútate-TÚ*, el trabajo más común es administrador y vendedor.

En el programa *Jóvenes en Acción*, casi todos los participantes que ya trabajan quisieran conseguir un título universitario o de posgrado (aproximadamente el 94% de los encuestados). En los programas *Ingreso Social* y *Enrútate-TÚ*, las aspiraciones parecen ser más diversificadas: en el primero, dos tercios de los que trabajan quisieran conseguir un título universitario o de posgrado (aproximadamente el 64%), el 31% quisiera conseguir un título técnico o tecnológico. En *Enrútate-TÚ* el 38% de los que ya trabajan quisieran conseguir un título universitario o de posgrado, el 34% un título técnico o tecnológico, el 28% la primaria o el bachillerato.

**Tabla 37. Aspiraciones educativas de las personas que trabajan**

ASPIRACIONES	Primaria	Bachiller	Técnico	Tecnológico	Título univ.	Posgrado	N	% relativa al total de los encuestados
Jóvenes en Acción	/	/	/	2 (7,4%)	9 (33,3%)	16 (59,3%)	27	11,2
Ingreso Social	1 (1,0%)	4 (3,9%)	14 (13,7%)	18 (17,6%)	55 (53,9%)	10 (9,8%)	102	42,3
Enrútate-TÚ	15 (13,40%)	16 (14,30%)	19 (17,0%)	19 (17,0%)	33 (29,50%)	10 (8,9%)	112	46,5
Total	16	20	33	39	97	36	241 (23,5%)	100,0

## 4.4 Hogar

En general se observa una alta prevalencia de familias compuestas por 1-4 (45,7%) y por 5-7 personas (42,9%). Esta tendencia de distribución se confirma en cada programa.

**Tabla 38. ¿Cuántas personas viven en tu hogar?**

	Jóvenes en Acción	Ingreso Social	Enrútate-TÚ	Total por clase	%
1-4 personas	162 (45,4%)	156 (43,7%)	150 (48,5%)	468	45,7
5-7 personas	149 (41,7%)	159 (44,5%)	131 (42,4%)	439	42,9
8-9 personas	34 (9,5%)	20 (5,6%)	14 (4,5%)	68	6,6
Más de 9 personas	12 (3,4%)	22 (6,2%)	14 (4,5%)	48	4,7
	357	357	309	1023	100,0

La composición de las familias, además de la persona que responde al cuestionario se caracteriza principalmente por la siguiente distribución:

- familias compuestas por 1-4 personas: esposo/a (23%), hijos (37%), uno de los padres (21%) y hermanos (12%);
- familias compuestas por 5-7 personas: esposo/a (19%), hijos, (27%), uno de los padres (26%) y hermanos/as (15%);
- familias compuestas por 8-9 personas: esposo/a (11%), hijos, (18%), uno de los padres (29%) y hermanos/as (18%)
- familias compuestas por 10 o más personas: esposo/a (9%), hijos, (17%), uno de los padres (29%), hermanos/as (17%) y otras personas (16%).

En general resulta una prevalencia significativa de personas que tienen hermanos/as (38% aproximadamente). *Jóvenes en Acción* es el programa en el cual se registra el mayor número de familias con hermanos/as convivientes (68,5% de los encuestados pertenecientes a ese programa, frente al 18,4% de *Ingreso Social* y el 13% de *Enrútate-TÚ*).

En general, se detecta una alta prevalencia de participantes con dos (38%) y tres (22,8%) hijos. Si se consideran las familias con un solo hijo la concentración más alta se encuentra en *Jóvenes en Acción* (74,5% de los encuestados para ese programa), mientras que la concentración más alta de los que tienen dos hijos se encuentra sobre todo en *Ingreso Social* (43,1% de los encuestados para ese programa). En general, *Ingreso Social* y *Enrútate-TÚ* son los programas donde se detectan el mayor número de participantes con hijos (97,8% y 84,3% de los encuestados para cada uno de esos programas).

Con referencia a los hijos de los participantes de los tres programas, la mayor parte de esos resulta ser de género masculino (53,4%) y la edad media parece ser de 10 años aproximadamente.

**Tabla 39. Género y edad de los hijos**

	H	M	Edad media	N
1° hijos	367 (35,7%)	277 (27,0%)	12,69	644
2° hijos	248 (24,1%)	247 (24,1%)	10,73	495
3° hijos	126 (12,3%)	126 (12,3%)	9,95	252
4° hijos	53 (5,2%)	47 (4,6%)	8,11	100
5° hijos	18 (1,8%)	13 (1,3%)	10,33	31
6° hijos	4 (0,4%)	7 (0,7%)	10,09	11
7° hijos	6 (0,6%)	2 (0,2%)	10,38	8
8° hijos	4 (0,4%)	1 (0,1%)	10,80	5
Total	826 (53,4%)	720 (46,6%)		1.546 (100,0%)

En general, el rango de edad de los padres de los participantes más presente resulta ser de 41 a 70 años (79% aproximadamente). Se observa una mayor presencia de padres jóvenes (de 30 a 50 años) en el programa *Jóvenes en Acción* y de edad más avanzada en los programas *Ingreso Social* y *Enrútate-TÚ*.

**Tabla 40. Edad de los padres**

	Jóvenes en Acción	Ingreso Social	Enrútate-TÚ	N	% relativa al total de los encuestados
30-40 años	36 (13,8%)	3 (1,6%)	4 (3,0%)	43	7,4
41-50 años	122 (46,9%)	19 (10,1%)	18 (13,3%)	159	27,3
51-60 años	71 (27,3%)	69 (36,7%)	34 (25,2%)	174	29,8
61-70 años	26 (10,0%)	65 (34,6%)	38 (28,1%)	129	22,1
71-80 años	5 (1,9%)	23 (12,2%)	26 (19,3%)	54	9,3
Más de 80 años	/	9 (4,8%)	15 (11,1%)	24	4,1
Total	260 (44,6%)	188 (32,2%)	135 (23,2%)	583	

En general, el rango de edad de las madres de los participantes más representativo resultó ser de 41 a 60 años (64% aproximadamente). Se observa una mayor presencia de madres más jóvenes en el programa *Jóvenes en Acción* y de mayor edad en los programas *Ingreso Social* y *Enrútate-TÚ*.

**Tabla 41. Edad de la madre**

	Jóvenes en Acción	Ingreso Social	Enrútate-TÚ	N	% relativa al total de los encuestados
30-40 años	102 (31,4%)	10 (3,4%)	6 (2,8%)	118	14,3
41-50 años	152 (46,8%)	81 (27,8%)	39 (18,5%)	272	32,9
51-60 años	60 (18,5%)	133 (45,7%)	61 (28,9%)	254	30,7

**Tabla 41. Edad de la madre (cont.)**

	Jóvenes en Acción	Ingreso Social	Enrúdate-TÚ	N	% relativa al total de los encuestados
61-70 años	11 (3,4%)	55 (18,9%)	48 (22,7%)	114	13,8
71-80 años	0	11 (3,8%)	35 (16,6%)	46	5,6
Más de 80 años	0	1 (0,3%)	22 (10,4%)	23	2,8
Total	325 (39,2%)	291 (35,2%)	211 (25,5%)	827	

En general, el rango de edad de los cónyuges más representativo es entre 26 y 45 años (77% aproximadamente). Se observa una mayor presencia de jóvenes cónyuges (entre 16 y 35 años) en el programa *Jóvenes en Acción* y de mayor edad en los programas *Ingreso Social* y *Enrúdate-TÚ*.

El 26% de los participantes resulta tener al menos un padre o una madre fallecidos, aproximadamente el 23% son casados y aproximadamente el 23% son separados. Se observa una mayor presencia de padres casados y en unión libre en el programa *Jóvenes en Acción*, una mayor presencia de padres solteros y al menos uno de los padres fallecidos en el programa *Ingreso Social* y, por último, una menor presencia de padres solteros y una mayor presencia de uno de los padres o ambos fallecidos en el programa *Enrúdate-TÚ*.

**Tabla 42. Tus padres son...**

	Jóvenes en Acción	Ingreso Social	Enrúdate-TÚ	N	%
Casados	109 (30,6%)	74 (20,9%)	48 (15,6%)	231	22,7
Separados / Divorciados	96 (27,0%)	83 (23,4%)	56 (18,2%)	235	23,1
Unión Libre	98 (27,5%)	40 (11,3%)	39 (12,7%)	177	17,4
Soltero/a	14 (3,9%)	24 (6,8%)	3 (1,0%)	41	4,0
Uno de los dos ha fallecido	38 (10,7%)	121 (34,2%)	107 (34,7%)	266	26,1
Ambos fallecidos	1 (0,3%)	12 (3,4%)	55 (17,9%)	68	6,7
Total	356	354	307	1018	

En general, la mayor parte de los padres de los encuestados resulta trabajar en agricultura (23% aproximadamente) o en varias ocupaciones (10% aproximadamente). Con respecto a la distribución general de las ocupaciones, se observa una mayor presencia de padres agricultores y una mayor presencia de padres conductores dentro del programa *Jóvenes en Acción*, una mayor presencia de padres desocupados en el programa *Ingreso Social* y una menor presencia de padres que trabajan en oficios varios en el programa *Enrúdate-TÚ*.

La mayoría de las madres resultaron ser amas de casa (80% aproximadamente). Con respecto a la distribución general de las ocupaciones se observa una mayor presencia

de madres que trabajan en cocina y en modistería hay una total ausencia de madres desocupadas al interno de *Jóvenes en Acción*; una total ausencia de madres desocupadas en el programa *Ingreso Social*; una mayor presencia de madres desocupadas y una menor presencia de madres ocupadas en diferentes labores en el programa *Enrútate-TÚ*.

La mayor parte de los cónyuges de los participantes están ocupados en el área de la construcción (15% aproximadamente), ama de casa (15% aproximadamente) o conductor (13% aproximadamente). Con respecto a la distribución general de las ocupaciones, se observa una mayor presencia de esposas amas de casa en el programa *Enrútate-TÚ* y una mayor presencia de esposos ocupados en el área de la construcción en el programa *Ingreso Social*.

En general se observa una muy baja presencia de padres o madres pensionados (97-98%) en los tres programas.

La mayor parte de los padres de los encuestados resultan no tener ningún título de estudio (43% aproximadamente) o un título de escuela primaria (40% aproximadamente). Con respecto a la distribución general del título de estudio de los padres en el programa *Jóvenes en Acción* se observa una menor presencia de padres sin título de estudio y una mayor presencia de padres con un título de estudio de bachillerato, técnico o tecnólogo.

**Tabla 43. Título de estudio del padre**

	<b>Jóvenes en Acción</b>	<b>Ingreso Social</b>	<b>Enrútate-TÚ</b>	<b>N</b>	<b>% relativa al total de los encuestados</b>
Ninguno	68 (21,6%)	152 (51,2%)	162 (59,3%)	382	43,2
Primaria	141 (44,8%)	117 (39,4%)	94 (34,4%)	352	39,8
Bachillerato	76 (24,1%)	23 (7,7%)	12 (4,4%)	111	12,5
Técnico	19 (6,0%)	3 (1,0%)	1 (0,4%)	23	2,6
Tecnólogo	7 (2,2%)	/	/	7	0,8
Título universitario	3 (1,0%)	2 (0,7%)	4 (1,5%)	9	1
Posgrado	1 (0,3%)	/	/	1	0,1
Total	315	297	273	885 (86,2%)	100,0

En cuanto a las madres, resultan tener un título de estudio de escuela primaria (44% aproximadamente) o no tener ningún título de estudio (39% aproximadamente). Con respecto a la distribución general de los títulos de estudio de las madres en el programa *Jóvenes en Acción* se observa una menor presencia de madres sin título de estudio y una mayor presencia con un título de estudio de bachillerato, técnico o tecnólogo; además, en el programa *Enrútate-TÚ* hay una mayor presencia de madres sin título de estudio y con título de estudio de la escuela primaria.



**Tabla 44. Título de estudio de la madre**

	Jóvenes en Acción	Ingreso Social	Enrúdate-TÚ	N	%
Ninguno	56 (15,8%)	157 (46,4%)	171 (58,0%)	384	38,9
Primaria	176 (49,6%)	155 (45,9%)	109 (36,9%)	440	44,5
Bachillerato	97 (27,3%)	24 (7,1%)	11 (3,7%)	132	13,4
Técnico	19 (5,4%)	/	3 (1,0%)	22	2,2
Tecnólogo	4 (1,1%)	/	/	4	0,4
Título universitario	2 (0,6%)	2 (0,6%)	1 (0,3%)	5	0,5
Post-grado	1 (0,3%)	/	/	1	0,1
Total	355	338	295	988 (96,2%)	100,0

Los cónyuges de los encuestados resultan tener un título de estudio de escuela primaria (43% aproximadamente) o de bachillerato (32% aproximadamente). Con respecto a la distribución general de los títulos de estudio de los cónyuges, en el programa *Jóvenes en Acción* no se observan cónyuges sin título de estudio; además se evidencia una menor presencia de cónyuges con un título de estudio de escuela primaria y una mayor presencia de cónyuges que tienen un título de bachillerato, técnico o tecnólogo.

**Tabla 45. Título de estudio del esposo**

	Jóvenes en Acción	Ingreso Social	Enrúdate-TÚ	N	%
Ninguno	/	45 (17,9%)	37 (21,3%)	82	17,9
Primaria	1 (3,1%)	117 (46,4%)	77 (44,3%)	195	42,6
Bachillerato	18 (56,3%)	79 (31,3%)	52 (29,9%)	149	32,5
Técnico	10 (31,3%)	8 (3,2%)	5 (2,9%)	23	5
Tecnólogo	3 (9,4%)	1 (0,4%)	1 (0,6%)	5	1,1
Título universitario	/	2 (0,8%)	2 (1,1%)	4	0,9
Total	32	252	174	458 (44,6%)	100,0

La mayor parte de los participantes viven en una casa en arriendo (44% aproximadamente) o en casa de propiedad (36% aproximadamente). Con respecto a la distribución general, en el programa *Jóvenes en Acción* se observa una mayor presencia de participantes que viven en una casa propia y una menor presencia de participantes que viven en una casa en arriendo; en el programa *Ingreso Social* se observa una mayor presencia de personas que viven en arriendo.

Tabla 46. El lugar donde vives es...

	Jóvenes en Acción	Ingreso Social	Enrútate-TÚ	N	%
De propiedad	187 (52,2%)	89 (24,9%)	93 (29,8%)	369	35,9
En arriendo	128 (35,8%)	188 (52,7%)	138 (44,2%)	454	44,2
Se está pagando un préstamo	9 (2,5%)	14 (3,9%)	16 (5,1%)	39	3,8
Otro	34 (9,5%)	66 (18,5%)	65 (20,8%)	165	16,1
Total	358	357	312	1027	100,0

Entre las personas que indican otras situaciones de vivienda (15,2%), la mayor parte resulta tener una casa familiar (76% aproximadamente).

Tabla 47. Otra condición de la casa

	Jóvenes en Acción	Ingreso Social	Enrútate-TÚ	N	%
Agregada	1 (3,0%)	5 (8,1%)	2 (3,3%)	8	5,1
Familiar	28 (84,8%)	49 (79,0%)	41 (67,2%)	118	75,6
Invasión	1 (3,0%)	4 (6,5%)	5 (8,2%)	10	6,4
Prestada	3 (9,1%)	3 (4,8%)	5 (8,2%)	11	7,1
Subsidio del gobierno	0	1 (1,6%)	8 (13,1%)	9	5,8
Total	33	62	61	156 (15,2%)	100,0

## 4.5 Resultados de la validación

A continuación se presentan los resultados de la validación de las escalas descritas anteriormente.

### 4.5.1 Niveles medios de las dimensiones evaluadas a través del cuestionario

En la muestra total se detecta:

- Nivel medio-alto de autoeficacia en la **expresión de las emociones positivas**, en particular, la **expresión de alegría**.
- Niveles intermedios de **autoeficacia en el manejo de las emociones negativas**: niveles más altos en **miedo y desaliento**, más bajos en **vergüenza y culpa**.
- Nivel medio-alto de **autoeficacia interpersonal**: niveles más altos en **autoeficacia social** y niveles más bajos en **comunicación interpersonal**.
- Nivel muy alto en **autoestima**.
- Nivel medio-alto en **resiliencia**.

- Nivel alto en ***afrontamiento cognitivo***.
- Nivel medio-alto en ***uso de apoyo instrumental/emocional***.
- Nivel bajo en ***afrontamiento mediante uso de sustancias***.

**Tabla 48. Puntajes medios y desviación estándar**

	Media	DS	Mínimo	Máximo	Sign.
Autoeficacia emociones positivas– Uso de memorias positivas	<b>3,79</b>	0,73	1 <i>Incapaz</i>	5 <i>Completamente Capaz</i>	F (2) = 761.797, p = .000
Autoeficacia emociones positivas– Recurso al humor	<b>3,81</b>	0,70	1 <i>Incapaz</i>	5 <i>Completamente Capaz</i>	
Autoeficacia emociones positivas – Expresión de alegría	<b>4,51</b>	0,55	1 <i>Incapaz</i>	5 <i>Completamente Capaz</i>	
Autoeficacia emociones negativas– Desaliento	<b>3,43</b>	0,80	1 <i>Incapaz</i>	5 <i>Completamente Capaz</i>	F (4) = 36.009, p = .000
Autoeficacia emociones negativas – Cólera/irritación	<b>3,38</b>	0,85	1 <i>Incapaz</i>	5 <i>Completamente Capaz</i>	
Autoeficacia emociones negativas– Vergüenza	<b>3,28</b>	0,84	1 <i>Incapaz</i>	5 <i>Completamente Capaz</i>	
Autoeficacia emociones negativas – Culpa	<b>3,25</b>	0,83	1 <i>Incapaz</i>	5 <i>Completamente Capaz</i>	
Autoeficacia emociones negativas – Miedo	<b>3,49</b>	0,91	1 <i>Incapaz</i>	5 <i>Completamente Capaz</i>	
Autoeficacia en la comunicación interpersonal	<b>5,40</b>	0,82	1 <i>Incapaz</i>	7 <i>Completamente Capaz</i>	F (2) = 373.628, p = .000
Autoeficacia social	<b>5,99</b>	0,87	1 <i>Incapaz</i>	7 <i>Completamente Capaz</i>	
Autoeficacia empática	<b>5,78</b>	0,90	1 <i>Incapaz</i>	7 <i>Completamente Capaz</i>	
Autoestima	<b>3,66</b>	0,38	1 <i>Baja</i>	4 <i>Alta</i>	
Ego-resiliencia	<b>5,62</b>	0,78	1 <i>Nuca</i>	7 <i>Siempre</i>	

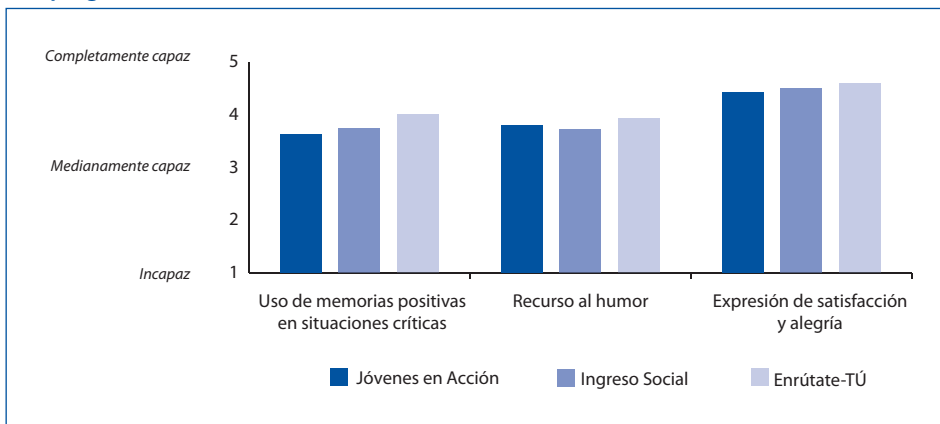
**Tabla 48. Puntajes medios y desviación estándar (cont.)**

	Media	DS	Mínimo	Máximo	Sign.
Afrontamiento cognitivo	<b>3,15</b>	0,47	1 <i>Nunca</i>	4 <i>Siempre</i>	F (2) = 4149.318, p =.000
Uso de apoyo instrumental / emocional	<b>2,87</b>	0,70	1 <i>Nunca</i>	4 <i>Siempre</i>	
Uso de sustancias	<b>1,19</b>	0,51	1 <i>Nunca</i>	4 <i>Siempre</i>	

#### 4.5.2 Comparaciones entre los tres programas: Jóvenes en Acción, Ingreso Social y Enrútate-TÚ

El gráfico 1 presenta los puntajes medios obtenidos por los participantes de los tres programas en las tres dimensiones de autoeficacia en la expresión de las emociones positivas (convicción de ser capaz de utilizar el recuerdo positivo y el humorismo en las situaciones difíciles y la expresión de la alegría). El análisis de la varianza evidencia la presencia de diferencias significativas entre los tres programas en todas las variables evaluadas. En particular, los participantes del programa *Enrútate-TÚ* se sienten más capaces de utilizar el recuerdo positivo y de utilizar el humor frente a las situaciones difíciles, con respecto a los participantes de los otros dos programas, se sienten más capaces de expresar la alegría con respecto a los participantes del programa *Jóvenes en Acción*. No resultan diferencias significativas entre los participantes al programa *Jóvenes en Acción* e *Ingreso Social* con respecto a las variables consideradas.

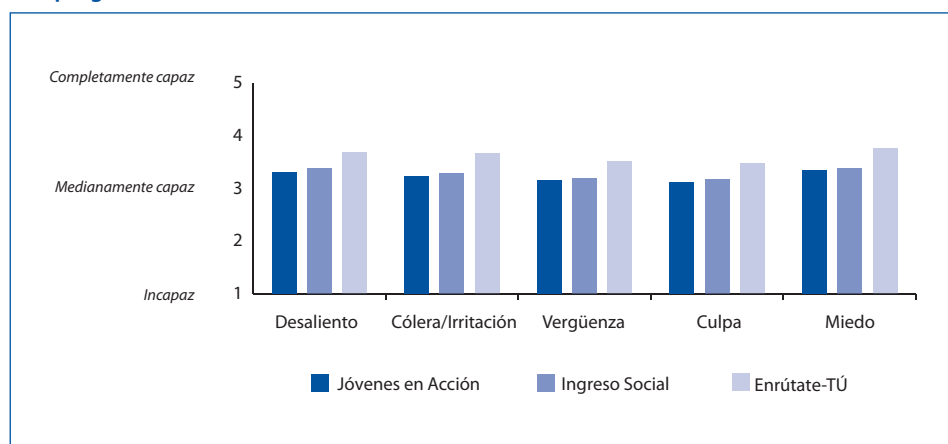
**Gráfico 1. Puntajes medios de autoeficacia en la expresión de las emociones positivas en los tres programas**



F(2) = 25,917, p = ,000 para el recuerdo positivo; F(2) = 9,078, p = ,000 para el humor; F(2) = 9,325, p = ,000 para la alegría.

El gráfico 2 presenta los puntajes medios de los participantes en los tres programas en las cinco dimensiones de la autoeficacia en el manejo de las emociones negativas (convicción de saber manejar el desaliento, la cólera/irritación, la vergüenza, la culpa y el miedo). El análisis de la varianza evidencia la presencia de diferencias significativas entre los tres programas en todas las variables evaluadas. En particular, los participantes en el programa *Enrútate-TÚ* se sienten más capaces de manejar las emociones negativas de tristeza, rabia, vergüenza, culpa y miedo con respecto a los participantes de los otros dos programas. No resultan diferencias entre los participantes en el programa *Jóvenes en Acción* e *Ingreso Social* con respecto a la variable considerada.

**Gráfico 2. Puntajes medios de autoeficacia en el manejo de las emociones negativas en los tres programas**

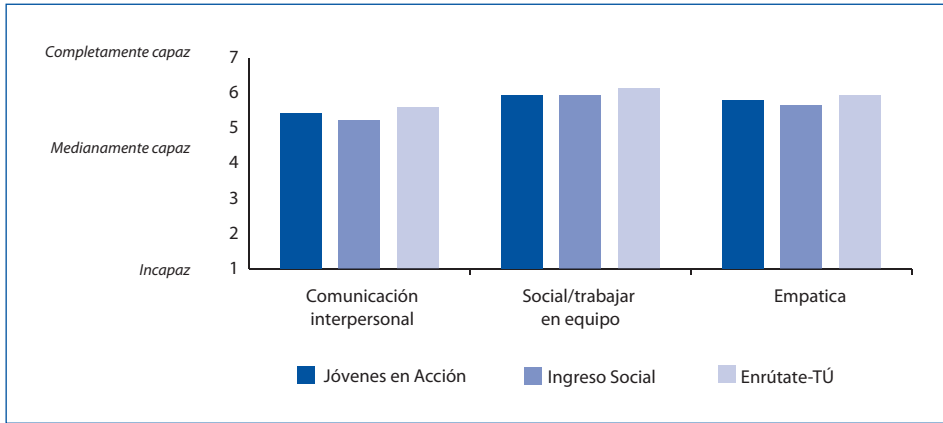


$F(2) = 23,629$ ,  $p = ,000$  para la tristeza;  $F(2) = 28,247$ ,  $p = ,000$  para la rabia;  $F(2) = 19,012$ ,  $p = ,000$  para la vergüenza;  $F(2) = 20,379$ ,  $p = ,000$  para la culpa;  $F(2) = 21,364$ ,  $p = ,000$  para el miedo.

El gráfico 3 presenta los puntajes medios de los participantes en los tres programas en la autoeficacia interpersonal (autoeficacia en la comunicación interpersonal, autoeficacia social y autoeficacia empática). El análisis de la varianza indica la presencia de diferencias entre los participantes a los tres programas en todas las tres dimensiones consideradas.

En particular, los participantes en el programa *Enrútate-TÚ* se sienten más capaces de comunicar y de adaptarse a las situaciones sociales, con respecto a los participantes en los otros dos programas, se sienten más empáticos solo con respecto a los participantes del programa *Jóvenes en Acción*. Además, los participantes en *Jóvenes en Acción* resultan más capaces de comunicar en las situaciones sociales con respecto a los participantes en *Ingreso Social*.

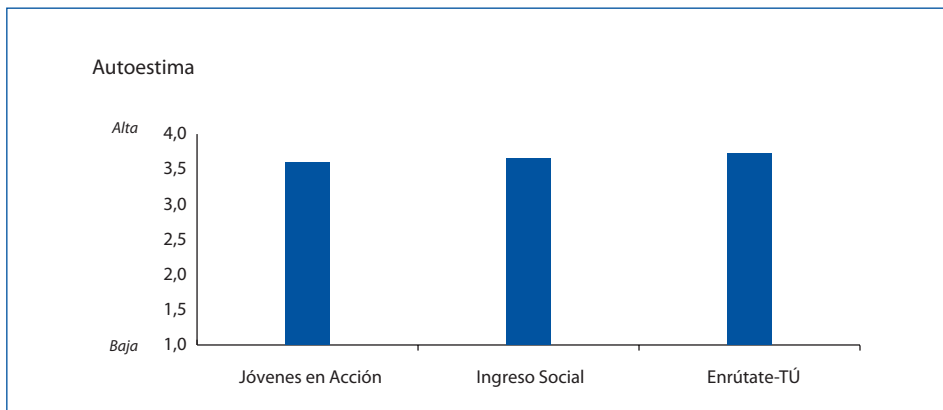
**Gráfico 3. Puntajes medios de autoeficacia interpersonal, social y empática en los tres programas**



$F(2) = 16,454$ ,  $p = ,000$  para la comunicación interpersonal;  $F(2) = 5,888$ ,  $p = ,003$  para la autoeficacia social;  $F(2) = 7,054$ ,  $p = ,001$  para la autoeficacia empática

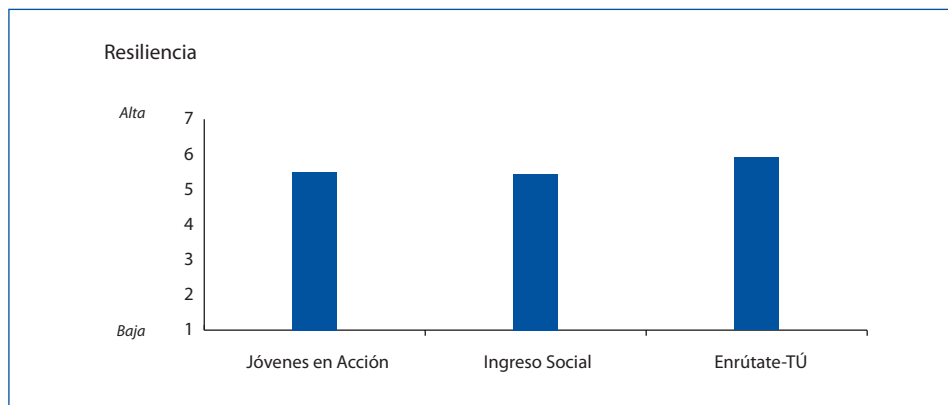
El gráfico 4 presenta los puntajes medios obtenidos de los participantes en los tres programas en la autoestima y en la resiliencia. Del análisis de la varianza resultan diferencias entre los participantes en los tres programas en las dos variables consideradas. En particular, los participantes en el programa *Enrútate-TÚ* tienen mayor seguridad en sí mismos y se sienten más capaces de manejar las situaciones estresantes, con respecto a los participantes en los otros dos programas. No resultan diferencias entre los participantes al programa *Jóvenes en Acción* e *Ingreso Social* con respecto a las dos dimensiones.

**Gráfico 4. Puntajes medios de autoestima y resiliencia en los tres programas**



$F(2) = 11,562$ ,  $p = ,000$

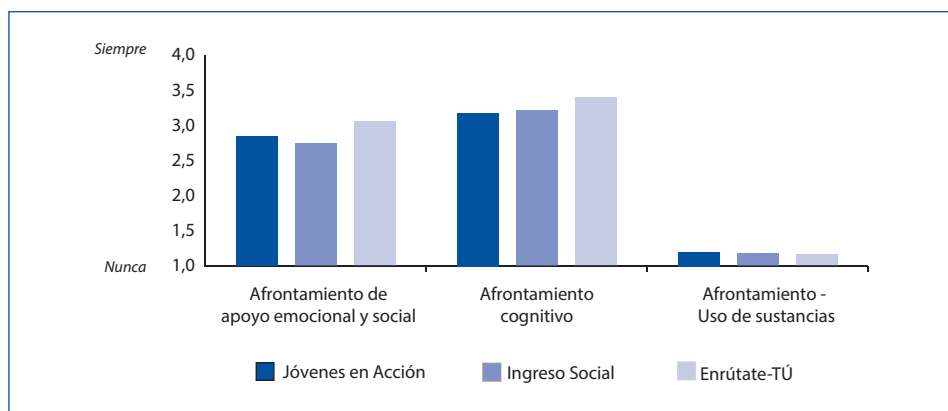
**Gráfico 4. Puntajes medios de autoestima y resiliencia en los tres programas (cont.)**



$F(2) = 34,202, p = ,000$

El gráfico 5 presenta los puntajes medios de los participantes en los tres programas en las dimensiones del *coping* (búsqueda de apoyo emotivo y social, cognitivo, uso de sustancias) en cada programa examinado. El análisis de la varianza evidencia la presencia de diferencias significativas entre los participantes en los tres programas en las dimensiones de la búsqueda de apoyo emotivo y social y del *coping* cognitivo, pero no en el uso de sustancias. En particular, los participantes en el programa *Enrútate-tú* parecen tener un estilo de *coping* basado más en la búsqueda de apoyo y en la búsqueda activa de soluciones con respecto a los participantes en los otros dos programas. No parecen haber diferencias entre los participantes en el programa *Jóvenes en Acción* e *Ingreso Social* con respecto a las tres dimensiones.

**Gráfico 5. Puntajes medios de afrontamiento en los tres programas**



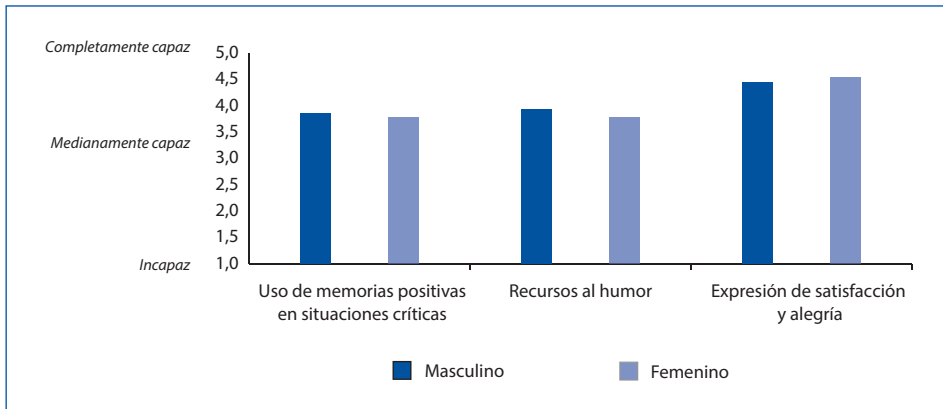
$F(2) = 16,817, p = ,000$  para la búsqueda de apoyo emotivo y social ;  $F(2) = 19,122, p = ,000$  para el *coping* cognitivo;  $F(2) = ,049, p = ,952$  para el *coping* en el uso de sustancias.

### 4.5.3 Comparaciones por género

El gráfico 6 presenta los puntajes medios por género en las tres dimensiones de autoeficacia en la expresión de las emociones positivas (convicción de ser capaz de utilizar el recuerdo positivo y el humorismo en las situaciones difíciles y expresión de la alegría). El análisis de la varianza evidencia la presencia de diferencias significativas por género en la utilización del humorismo y la expresión de la alegría.

En particular, los participantes hombres se sienten más capaces de utilizar el humor frente a las situaciones difíciles, las participantes mujeres se sienten más capaces de expresar la alegría. No resultan diferencias significativas por género respecto a la convicción de ser capaz de utilizar el recuerdo positivo.

**Gráfico 6. Puntajes medios de autoeficacia en la expresión de las emociones positivas por género**

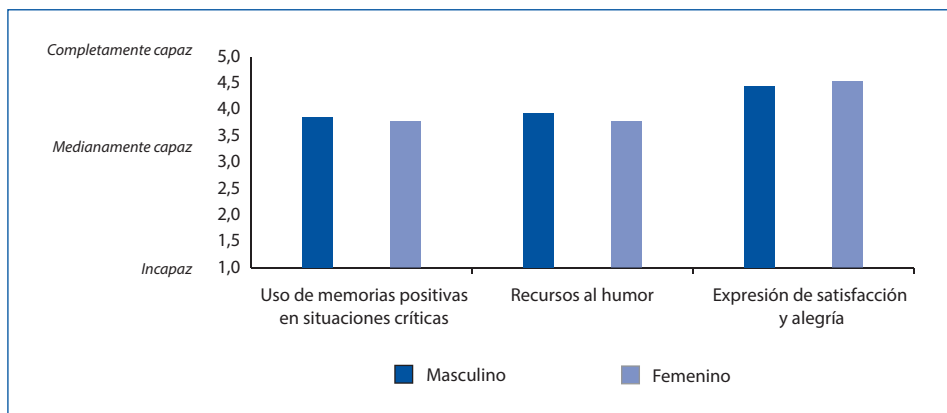


$F(1) = 2,525$ ,  $p = ,112$  para el recuerdo positivo;  $F(1) = 7,943$ ,  $p = ,005$  para el humor;  $F(1) = 3,838$ ,  $p = ,050$  para la alegría.

El gráfico 7 presenta los puntajes medios por género en las cinco dimensiones de autoeficacia en el manejo de las emociones negativas (convicción de saber manejar el desaliento, la cólera/irritación, la vergüenza, la culpa y el miedo). El análisis de la varianza evidencia la presencia de diferencias significativas por género en todas las variables evaluadas. En particular, las mujeres participantes se sienten más capaces de manejar las emociones negativas de desaliento, cólera/irritación, vergüenza, culpa y miedo con respecto a los participantes hombres.



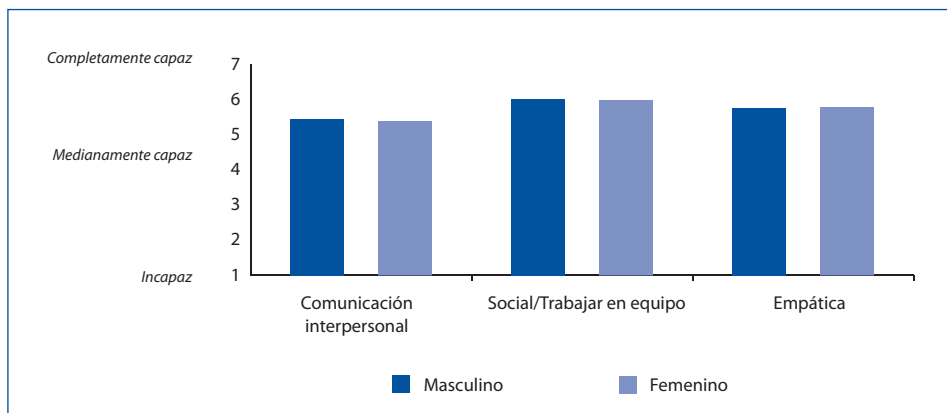
**Gráfico 7. Puntajes medios de autoeficacia en el manejo de las emociones negativas por género**



$F(1) = 22,544$ ,  $p = ,000$  para el desaliento;  $F(1) = 12,527$ ,  $p = ,000$  para la cólera/irritación;  $F(1) = 6,829$ ,  $p = ,009$  para la vergüenza;  $F(1) = 4,740$ ,  $p = ,030$  para la culpa;  $F(1) = 31,435$ ,  $p = ,000$  para el miedo.

El gráfico 8 presenta los puntajes medios por género en las dimensiones de autoeficacia interpersonal (comunicación interpersonal, social y empática). El análisis de la varianza no indica ninguna diferencia entre hombres y mujeres en las tres dimensiones consideradas.

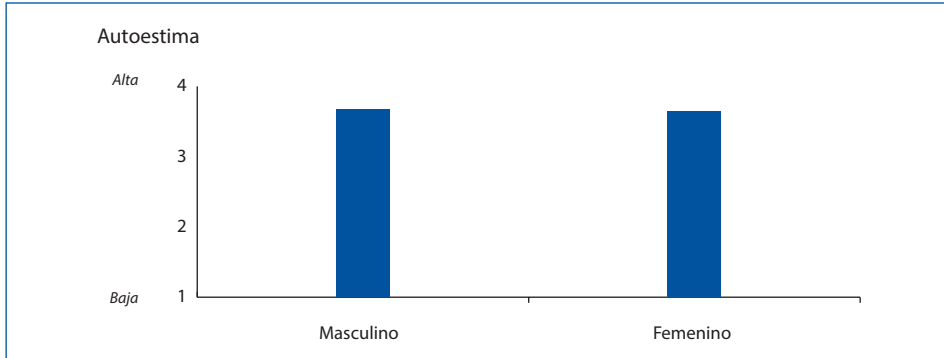
**Gráfico 8. Puntajes medios de autoeficacia interpersonal, social y empática por género**



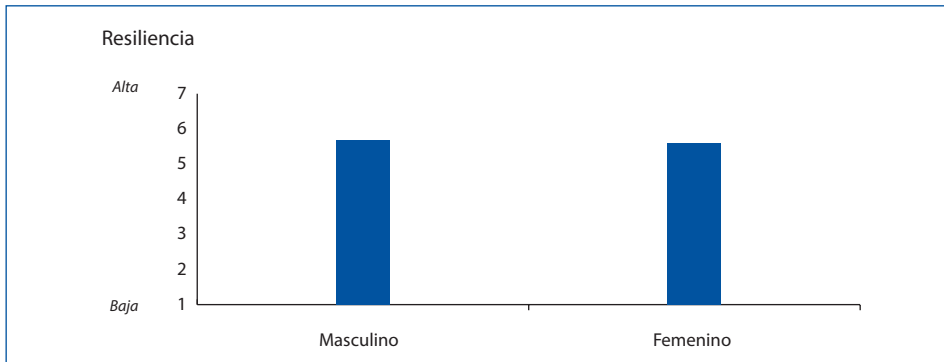
$F(1) = 1,554$ ,  $p = ,213$  para la comunicación interpersonal;  $F(1) = ,117$ ,  $p = ,732$  para la autoeficacia Social;  $F(1) = ,115$ ,  $p = ,735$  para la autoeficacia empática

El gráfico 9 presenta los puntajes medios por género en autoestima y resiliencia. El análisis de la varianza no indica ninguna diferencia entre hombres y mujeres en las dos dimensiones consideradas.

**Gráfico 9. Puntajes medios de autoestima y resiliencia por género**



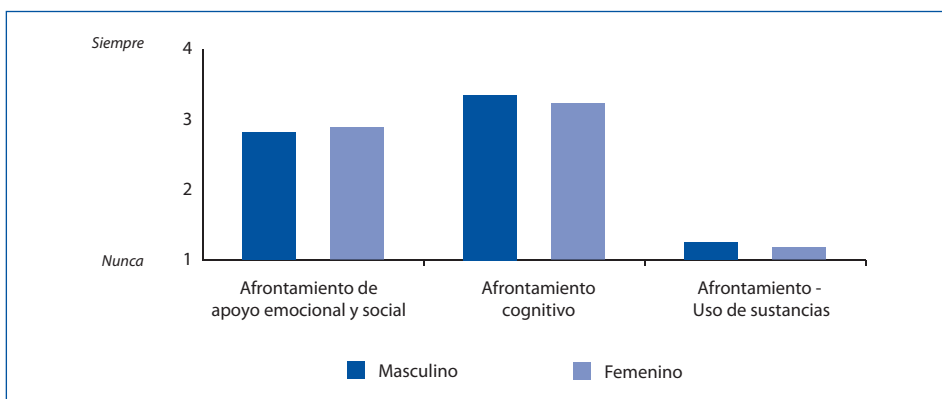
$F(1) = ,150, p = ,698$



$F(1) = 2,469, p = ,116$

El gráfico 10 presenta los puntajes medios por género en las dimensiones del afrontamiento (búsqueda de apoyo emotivo y social, afrontamiento cognitivo, afrontamiento - uso de sustancias). El análisis de la varianza evidencia la presencia de una diferencia significativa por género solo en el afrontamiento cognitivo. En particular, los participantes del género masculino parecen tener un estilo de afrontamiento basado más en la búsqueda activa de soluciones con respecto a los participantes del género femenino.

**Gráfico 10. Puntajes medios de afrontamiento por género**

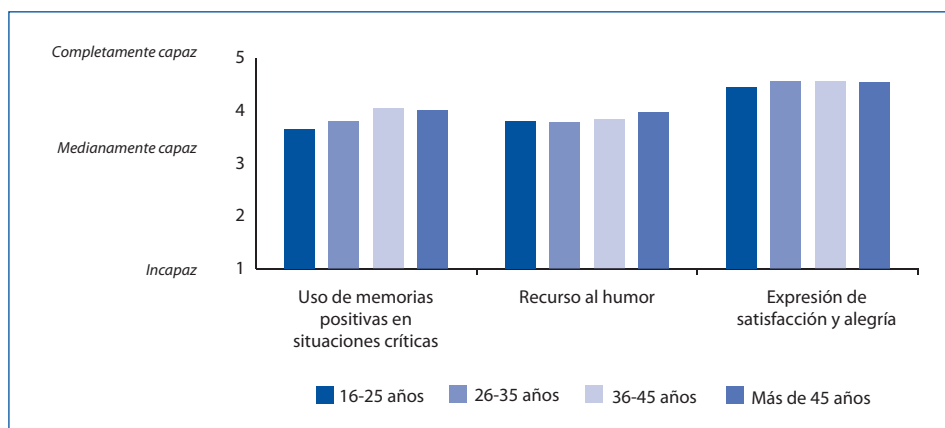


$F(1) = 1,476$ ,  $p = ,225$  para la búsqueda de apoyo emotivo y social;  $F(1) = 7,113$ ,  $p = ,008$  para el afrontamiento cognitivo;  $F(1) = 3,323$ ,  $p = ,069$  para el afrontamiento - uso de sustancias.

#### 4.5.4 Comparaciones por grupos de edad

El gráfico 11 presenta los puntajes medios por grupos de edad (16-25 años, 26-35 años, 36-45 años y más de 45 años de edad) en las tres dimensiones de autoeficacia en la expresión de las emociones positivas. El análisis de la varianza evidencia la presencia de diferencias significativas entre los distintos grupos de edad en las dimensiones del uso de memorias positivas en situaciones críticas y la expresión de la alegría.

**Gráfico 11. Puntajes medios de autoeficacia en la expresión de las emociones positivas por edad**



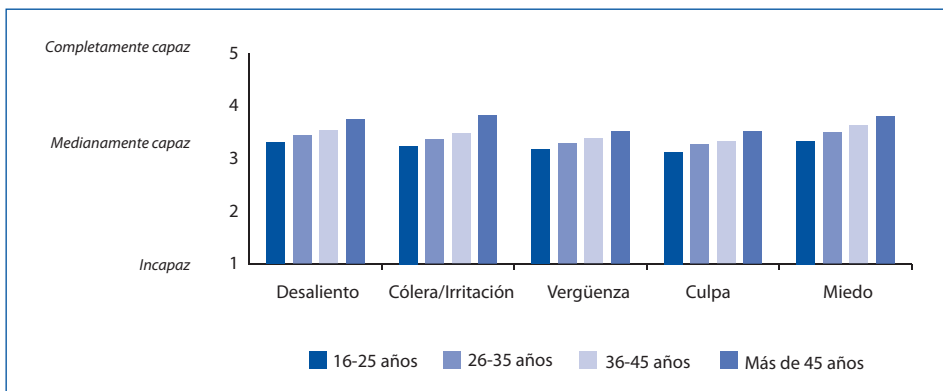
$F(3) = 14,454$ ,  $p = ,000$  para el recuerdo positivo;  $F(3) = 2,181$ ,  $p = ,089$  para el humor;  $F(3) = 3,416$ ,  $p = ,017$  para la alegría.

Los participantes entre 16 y 26 años se sienten menos capaces, con respecto a los otros 3 grupos de edad, de usar recuerdos positivos para afrontar las situaciones estresantes, mientras que se sienten menos capaces de expresar la alegría con respecto a los participantes de 26-35 años. Los participantes de 36-45 años y los mayores de 45 se sienten más capaces de utilizar los recuerdos positivos para afrontar las situaciones estresantes con respecto a los otros dos grupos más jóvenes. No hay diferencias entre los dos grupos mayores.

El gráfico 12 presenta los puntajes medios por edad (16-25 años, 26-35 años, 36-45 años y más de 45 años de edad) en las cinco dimensiones de autoeficacia en el manejo de las emociones negativas. El análisis de la varianza evidencia la presencia de diferencias significativas entre los distintos grupos de edad en todas las variables evaluadas.

En particular, los participantes de 16-25 años se sienten menos capaces de manejar las emociones negativas de tristeza, rabia y miedo con respecto a los participantes entre 36 y más de 45 años, mientras se sienten menos capaces de manejar la vergüenza y la culpa solo con respecto a las personas que tienen más de 45 años. Los participantes de 26-35 años se sienten menos capaces de manejar las cinco emociones negativas con respecto a los que tienen más de 45 años. Los mayores de 45 años se sienten más capaces de manejar la tristeza, la culpa y el miedo con respecto a los otros dos grupos de edad más joven; también se sienten más capaces de manejar la vergüenza con respecto al grupo de edad 16-25 años y la rabia, con respecto a los tres grupos de edad.

**Gráfico 12. Puntajes medios de autoeficacia en el manejo de las emociones negativas por edad**



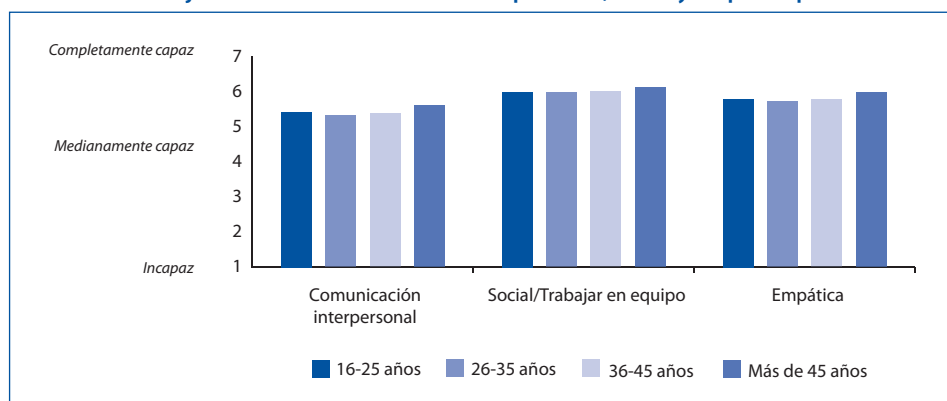
$F(3) = 10,201$ ,  $p = ,000$  para el desaliento;  $F(3) = 15,032$ ,  $p = ,000$  para la cólera/irritación;  $F(3) = 6,031$ ,  $p = ,000$  para la vergüenza;  $F(3) = 7,930$ ,  $p = ,000$  para la culpa;  $F(3) = 9,525$ ,  $p = ,000$  para el miedo.

El gráfico 13 presenta los puntajes medios por edad (16-25 años, 26-35 años, 36-45 años y más de 45 años de edad) en las tres dimensiones de autoeficacia interpersonal.

El análisis de la varianza evidencia la presencia de diferencias significativas entre los distintos grupos de edad solo en la autoeficacia en comunicación interpersonal.

En particular, los participantes mayores de 45 años se sienten más capaces en la comunicación interpersonal respecto a los participantes de 26-35 años.

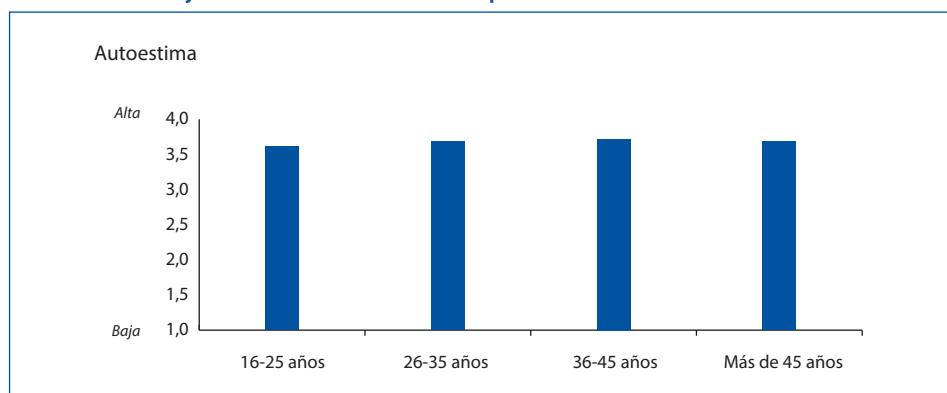
**Gráfico 13. Puntajes medios de autoeficacia interpersonal, social y empática por edad**



$F(3) = 3,348$ ,  $p = ,019$  para la comunicación interpersonal;  $F(3) = ,881$ ,  $p = ,451$  para la autoeficacia Social;  $F(3) = 2,175$ ,  $p = ,089$  para la autoeficacia empática.

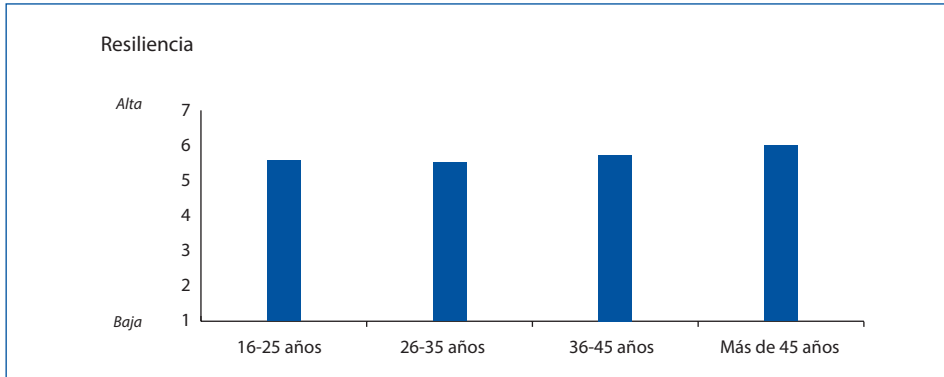
El gráfico 14 presenta los puntajes medios por edad (16-25 años, 26-35 años, 36-45 años y más de 45 años de edad) en autoestima y resiliencia.

**Gráfico 14. Puntajes medios de afrontamiento por edad**



$F(3) = 3,680$ ,  $p = ,012$

**Gráfico 14. Puntajes medios de afrontamiento por edad (cont.)**



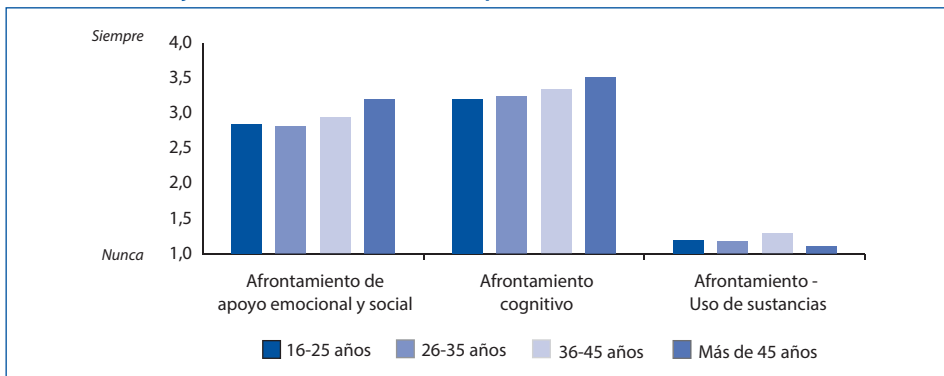
$F(3) = 12,481, p = ,000$

El análisis de la varianza evidencia la presencia de diferencias significativas entre los distintos grupos de edad en todas las variables evaluadas.

En particular, los participantes entre los 16 y 25 años tienen una menor autoestima con respecto a los participantes de 36-45 años. Además los participantes mayores de 45 años parecen ser más resilientes con respecto a todos los grupos más jóvenes, mientras que los participantes de 36-45 años son más resilientes solo respecto al grupo de 26-35 años.

El gráfico 15 presenta los puntajes medios por edad (16-25 años, 26-35 años, 36-45 años y más de 45 años) en las dimensiones del afrontamiento.

**Gráfico 15. Puntajes medios de afrontamiento por edad**



$F(3) = 7,411, p = ,000$  para la búsqueda de apoyo emotivo y social;  $F(3) = 12,566, p = ,000$  para el afrontamiento cognitivo;  $F(3) = 1,624, p = ,182$  para el afrontamiento - uso de sustancias.

El análisis de la varianza evidencia la presencia de diferencias significativas entre los distintos grupos de edad en las dimensiones de la búsqueda de apoyo emotivo y

social y del afrontamiento cognitivo, pero no en el afrontamiento a través del uso de sustancias.

En particular, los participantes mayores de 45 años usan más estrategias de *coping* cognitivo con respecto a todos los grupos de edad evaluados y estrategias de *coping* basado en la búsqueda de apoyo emotivo y social con respecto a los dos grupos más jóvenes (de 16 a 25 años y de 26 a 35 años); además los jóvenes entre los 16 e 25 años usan menos el *coping* cognitivo con respecto a los participantes de 36-45 años y más.

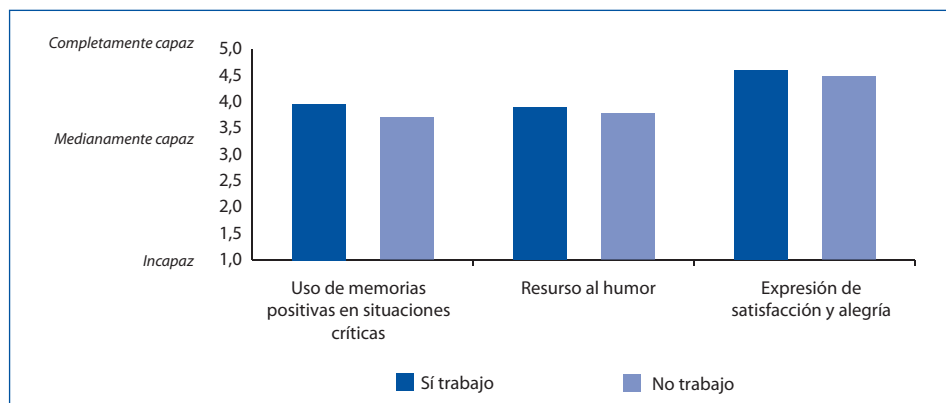
#### 4.5.5 Comparaciones por condición de trabajo (presencia o ausencia de trabajo)

El gráfico 16 presenta los puntajes medios por condición de trabajo en las tres dimensiones de autoeficacia en la expresión de emociones positivas.

El análisis de la varianza evidencia la presencia de diferencias significativas entre los participantes que trabajan y los que no trabajan.

En particular, las personas que afirman tener un trabajo se sienten más capaces de utilizar recuerdos positivos y humor para afrontar situaciones estresantes y expresar alegría y satisfacción, con respecto a las personas que afirman no tener un trabajo.

**Gráfico 16. Puntajes medios de autoeficacia en la expresión de las emociones positivas por condiciones de trabajo**



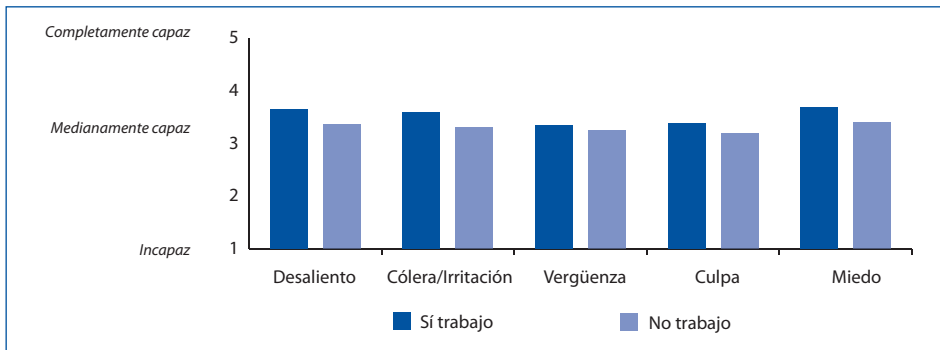
$F(1) = 21,530$ ,  $p = ,000$  para el recuerdo positivo;  $F(1) = 5,454$ ,  $p = ,020$  para el humor;  $F(1) = 7,665$ ,  $p = ,006$  para la alegría.

El gráfico 17 presenta los puntajes medios por condiciones de trabajo en las cinco dimensiones de la autoeficacia en el manejo de las emociones negativas.

El análisis de la varianza evidencia la presencia de diferencias significativas entre los participantes que trabajan y los que no lo hacen en todas las variables evaluadas, con excepción de la vergüenza.

En particular, los participantes que trabajan se sienten más capaces de manejar las emociones negativas de tristeza, rabia, culpa y miedo con respecto a los participantes que afirman no tener ningún tipo de trabajo.

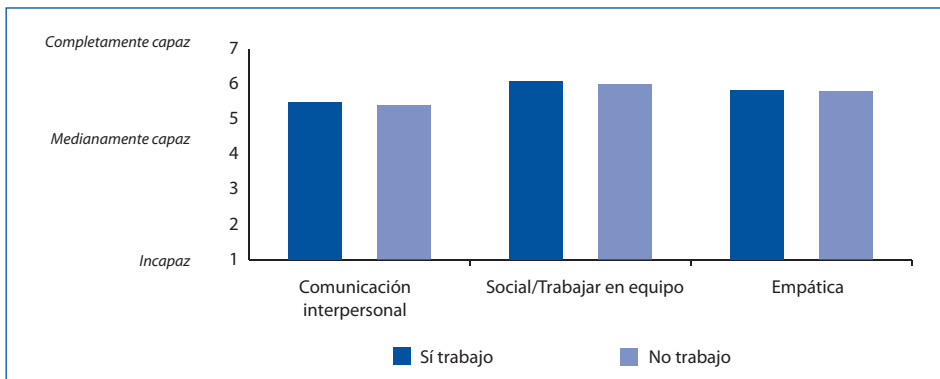
**Gráfico 17. Puntajes medios de autoeficacia en el manejo de las emociones negativas por condición de trabajo**



$F(1) = 24,337, p = ,000$  para el desaliento;  $F(1) = 14,102, p = ,000$  para la cólera/irritación;  $F(1) = 2,085, p = ,149$  para la vergüenza;  $F(1) = 9,266, p = ,002$  para la culpa;  $F(1) = 19,352, p = ,000$  para el miedo.

El gráfico 18 presenta los puntajes medios por condición de trabajo en las dimensiones de autoeficacia interpersonal.

**Gráfico 18. Puntajes medios de autoeficacia interpersonal, social y empática por condición de trabajo**



$F(1) = 2,240, p = ,135$  para la comunicación interpersonal;  $F(1) = 2,646, p = ,104$  para la autoeficacia social;  $F(1) = ,795, p = ,373$  para la autoeficacia empática

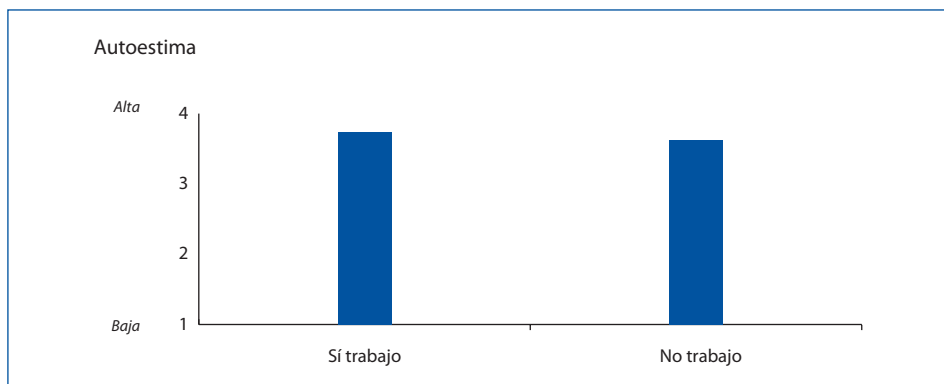


El análisis de la varianza no indica ninguna diferencia entre los participantes que trabajan y los que no lo hacen en las dos dimensiones consideradas.

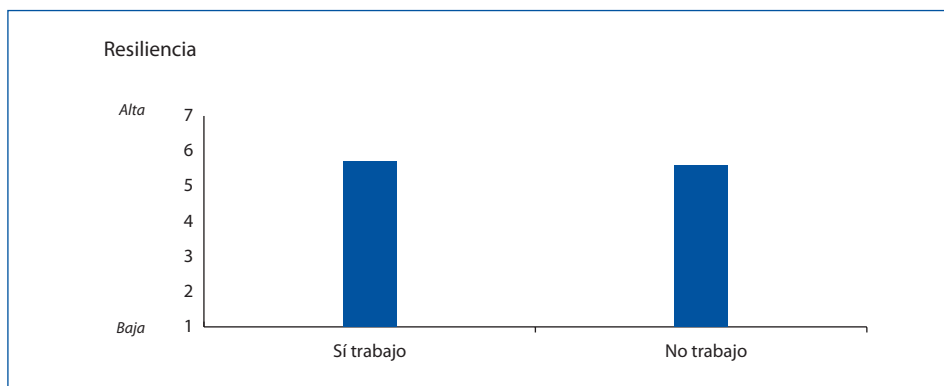
El gráfico 19 presenta los puntajes medios por condición de trabajo en autoestima y resiliencia. Del análisis de la varianza resultan diferencias entre los participantes que trabajan y los que no lo hacen en las dos variables consideradas.

En particular, los participantes que trabajan tienen una mayor seguridad en sí mismos y se sienten más capaces de manejar las situaciones estresantes.

**Gráfico 19. Puntajes medios de autoestima y resiliencia por condición de trabajo**



$F(1) = 15,777, p = ,000$

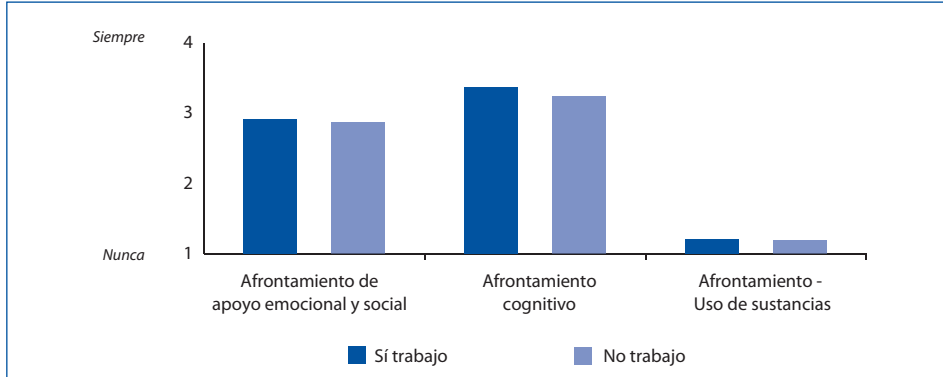


$F(1) = 5,672, p = ,017$

El gráfico 20 presenta los puntajes medios por condición de trabajo en las dimensiones del afrontamiento en cada programa examinado. El análisis de la varianza evidencia la presencia de diferencias entre los participantes que trabajan y los que no lo hacen solo en el afrontamiento cognitivo.

En particular, los participantes que trabajan parecen tener un estilo de afrontamiento basado más en la búsqueda activa de soluciones con respecto a los participantes que no tienen.

**Gráfico 20. Puntajes medios de afrontamiento por condición de trabajo**

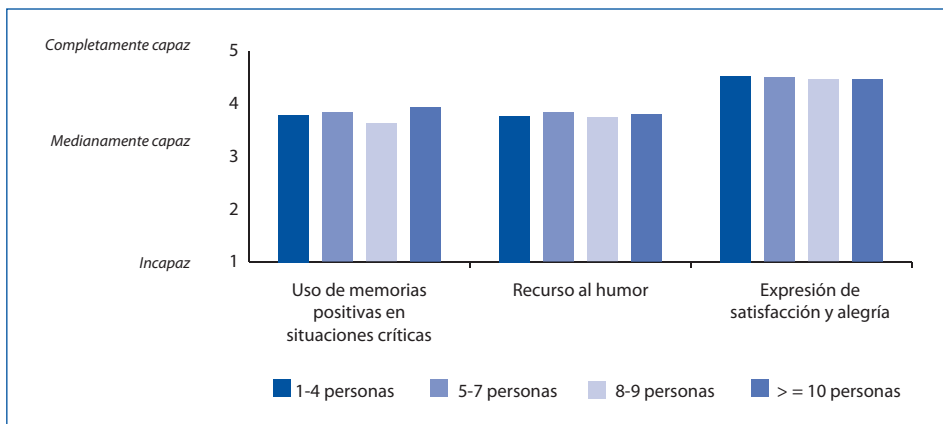


$F(1) = ,783$ ,  $p = ,376$  para la búsqueda de apoyo emotivo y social;  $F(1) = 13,788$ ,  $p = ,000$  para el afrontamiento cognitivo;  $F(1) = ,299$ ,  $p = ,585$  para el afrontamiento - uso de sustancias.

#### 4.5.6 Comparaciones por tamaño de las familias (familias de 1-4 personas, 5-7 personas, 8-9 personas y 10 o más personas)

El gráfico 21 presenta los puntajes medios de las tres dimensiones de autoeficacia en la expresión de las emociones positivas respecto al tamaño de las familias (familias de 1-4 personas, 5-7 personas, 8-9 personas y 10 o más personas).

**Gráfico 21. Puntajes medios de autoeficacia en la expresión de las emociones positivas respecto al tamaño de la familia**



$F(3) = 3,556$ ,  $p = ,014$  para el recuerdo positivo;  $F(3) = ,935$ ,  $p = ,423$  para el humor;  $F(3) = ,317$ ,  $p = ,813$  para la alegría.

El análisis de la varianza evidencia la presencia de diferencias significativas entre los distintos grupos de edad solo respecto al uso de recuerdos positivos en situaciones difíciles.

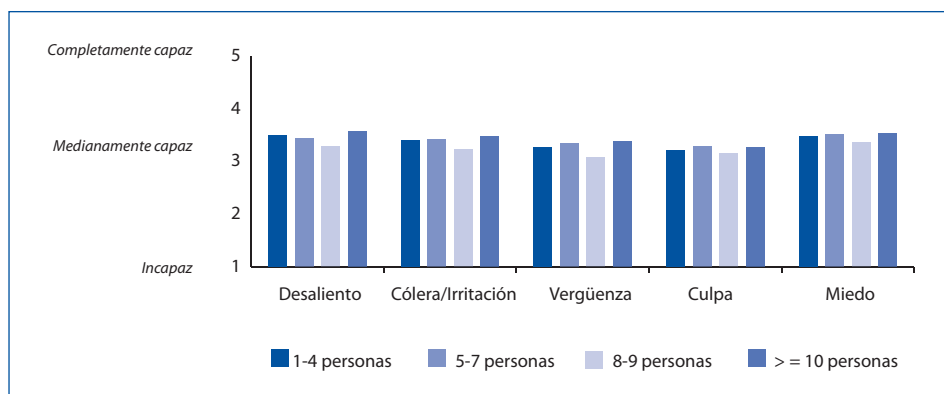
En particular, las familias compuestas por 5-7 personas se sienten más capaces de usar recuerdos positivos con respecto a las familias compuestas por 8-9 personas.

El gráfico 22 presenta los puntajes medios respecto al tamaño de la familia en las cinco dimensiones de la autoeficacia en el manejo de las emociones negativas.

El análisis de la varianza evidencia la presencia de diferencias significativas entre los diferentes niveles solo en la vergüenza.

En particular, las familias compuestas por 5-7 personas se sienten más capaces de manejar las emociones de vergüenza con respecto a las familias compuestas por 8-9 personas.

**Gráfico 22. Puntajes medios de autoeficacia en el manejo de las emociones negativas para el tamaño de la familia**

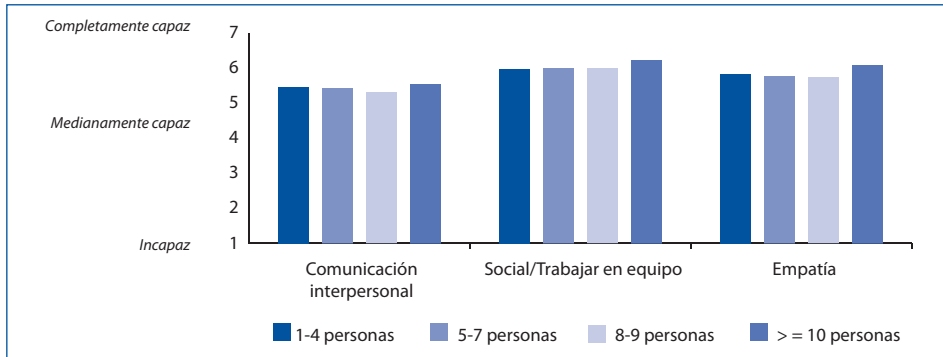


$F(3) = 2,681$ ,  $p = ,050$  para el desaliento;  $F(3) = 2,087$ ,  $p = ,100$  para la cólera/irritación;  $F(3) = 3,788$ ,  $p = ,010$  para la vergüenza;  $F(3) = 1,319$ ,  $p = ,267$  para la culpa;  $F(3) = 1,248$ ,  $p = ,291$  para el miedo.

El gráfico 23 presenta los puntajes medios respecto al tamaño de la familia en las dimensiones de la autoeficacia interpersonal.

El análisis de la varianza evidencia la presencia de diferencias significativas entre los distintos niveles en todas las variables evaluadas.

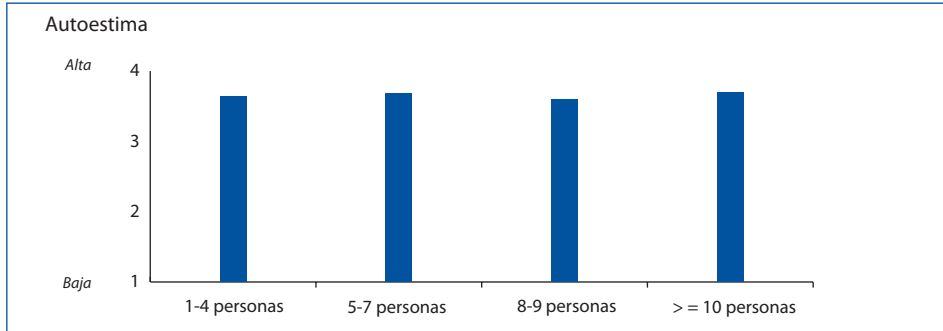
**Gráfico 23. Puntajes medios de autoeficacia interpersonal, social y empática respecto al tamaño de la familia**



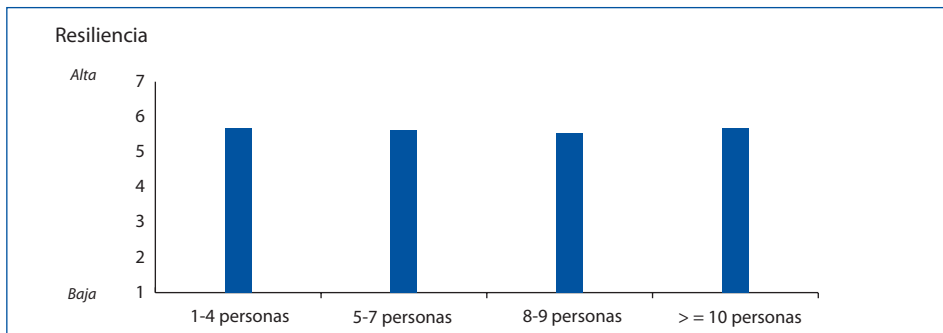
$F(3) = 1,243$ ,  $p = ,293$  para la comunicación interpersonal;  $F(3) = 1,287$ ,  $p = ,278$  para la autoeficacia social;  $F(3) = 1,897$ ,  $p = ,128$  para la autoeficacia empática.

El gráfico 24 presenta los puntajes medios de autoestima y resiliencia respecto al tamaño de la familia. El análisis de la varianza no indica ninguna diferencia entre los diferentes tamaños de las familias en las dos dimensiones consideradas.

**Gráfico 24. Puntajes medos de autoestima y resiliencia para el tamaño de la familia**



$F(3) = 2,232$ ,  $p = ,083$ .

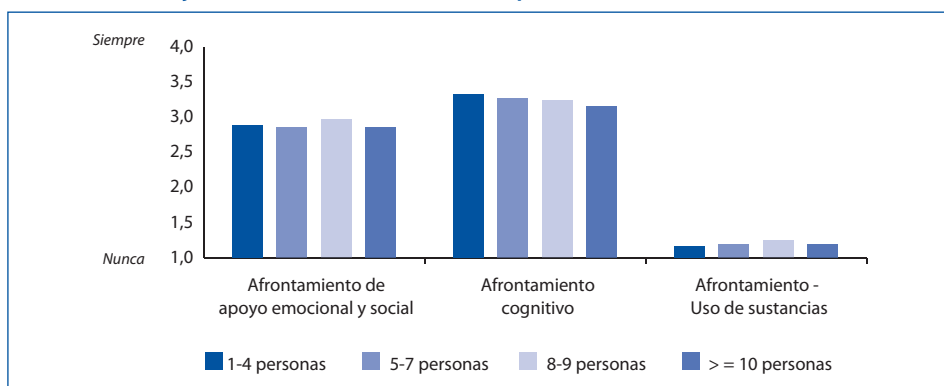


$F(3) = 1,053$ ,  $p = ,368$ .

El gráfico 25 presenta los puntajes medios de las dimensiones de afrontamiento respecto al tamaño de la familia.

El análisis de la varianza no indica ninguna diferencia entre los diferentes tamaños de familia en las dimensiones consideradas.

**Gráfico 25. Puntajes medios de afrontamiento respecto al tamaño de la familia**

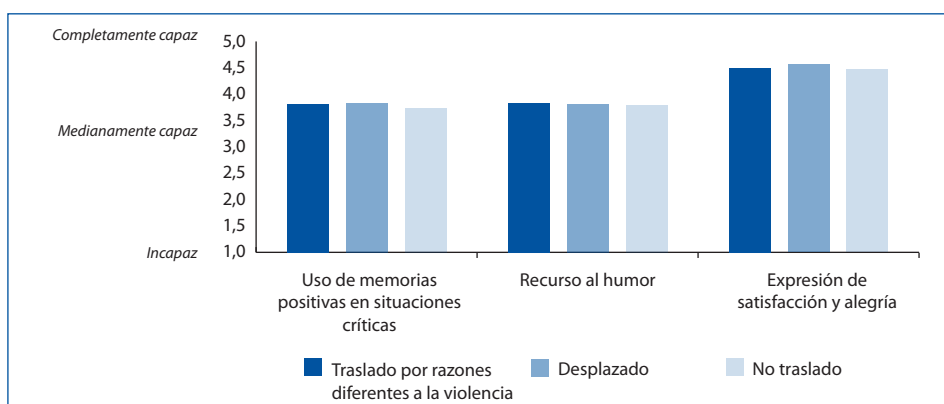


$F(3) = ,940$ ,  $p = ,420$  para la búsqueda de apoyo emotivo y social;  $F(3) = 1,805$ ,  $p = ,145$  para el afrontamiento cognitivo;  $F(3) = ,504$ ,  $p = ,679$  para el afrontamiento - uso de sustancias.

#### 4.5.7 Comparaciones por eventos que han generado cambios del lugar de vivienda (desplazado forzoso; traslado por razones diferentes a la violencia; no traslado)

El gráfico 26 presenta los puntajes medios con respecto a cambios del lugar de vivienda en las tres dimensiones de autoeficacia en la expresión de las emociones positivas.

**Gráfico 26. Puntajes medios de autoeficacia en la expresión de las emociones positivas por cambios del lugar de vivienda**

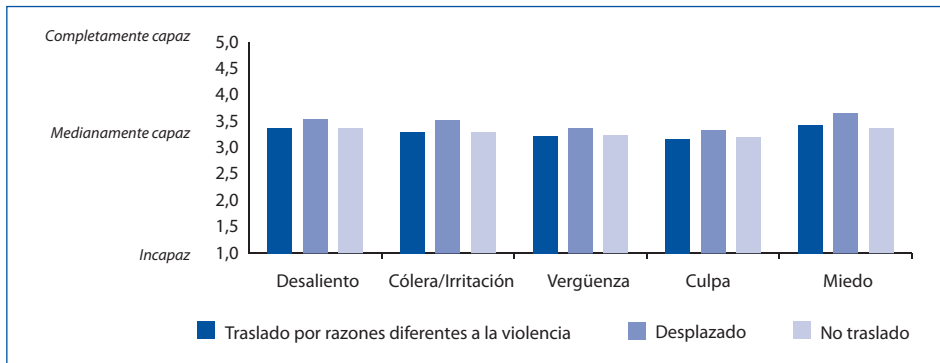


El análisis de la varianza no indica ninguna diferencia entre desplazados forzosamente, traslados por razones diferentes a la violencia y no traslados en las dimensiones consideradas.

El gráfico 27 presenta los puntajes medios por cambio del lugar de vivienda en las cinco dimensiones de autoeficacia en el manejo de las emociones negativas.

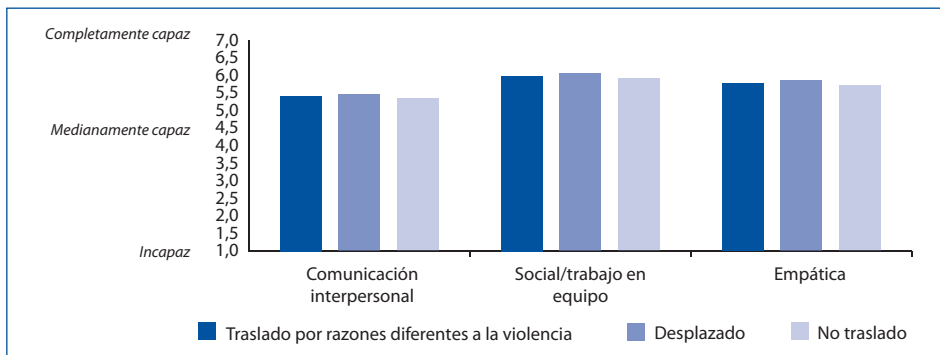
El análisis de la varianza evidencia la presencia de diferencias significativas entre desplazados forzosamente, desplazados por razones diferentes a la violencia y no traslados. Los desplazados forzosamente, con respecto a los otros, presentan una mayor autoeficacia en el manejo de todas las emociones negativas evaluadas, a excepción de la vergüenza en la cual no se evidencian diferencias estadísticamente significativas.

**Gráfico 27. Puntajes medios de autoeficacia en el manejo de las emociones negativas por cambios del lugar de vivienda**



El gráfico 28 presenta los puntajes medios por cambios del lugar de vivienda en las dimensiones de autoeficacia interpersonal.

**Gráfico 28. Puntajes medios de autoeficacia interpersonal, social y empática por cambios del lugar de vivienda**

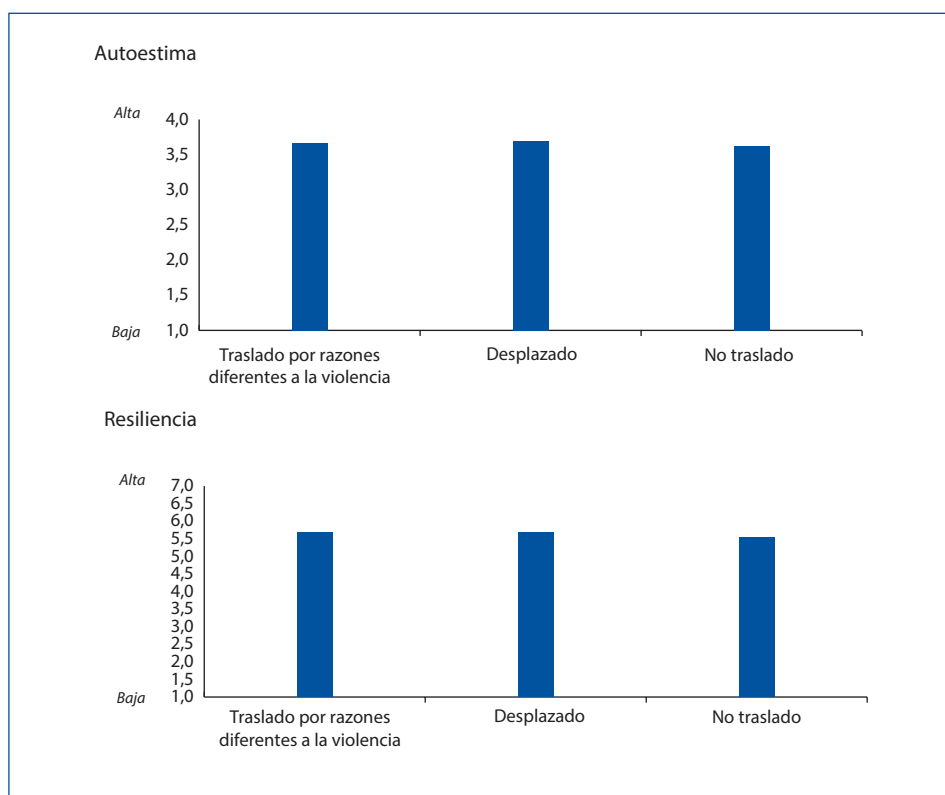


El análisis de la varianza no indica ninguna diferencia entre desplazados forzosamente, traslados por razones diferentes a la violencia y no traslados, en las dimensiones consideradas.

El gráfico 29 presenta los puntajes medios por cambios del lugar de vivienda en autoestima y resiliencia.

El análisis de la varianza evidencia la presencia de diferencias significativas entre las diferentes condiciones. En particular, los desplazados forzosamente presentan mayor autoestima de aquellos que viven en el lugar de nacimiento y junto a los desplazados por razones diferentes a la violencia, una mayor resiliencia.

**Gráfico 29. Puntajes medios de autoestima y resiliencia por cambios del lugar de vivienda**

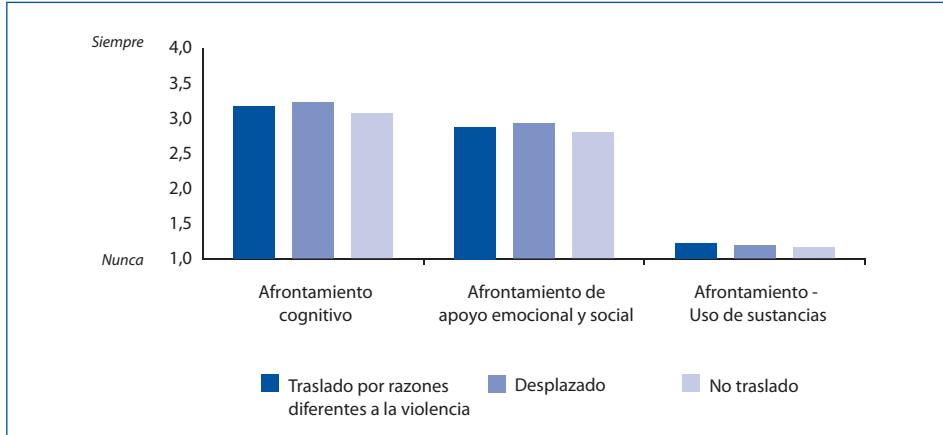


El gráfico 30 presenta los puntajes medios por cambios del lugar de vivienda en las dimensiones del afrontamiento.

El análisis de la varianza evidencia la presencia de diferencias significativas entre los diferentes condiciones.

En particular, los desplazados forzosamente y los desplazados por razones diferentes a la violencia utilizan más estrategias de *coping* cognitivo y de búsqueda de apoyo emocional y social con respecto a los que no se han trasladado. No hay diferencias estadísticas significativas en el uso de sustancias como estrategias de afrontamiento.

**Gráfico 30. Puntajes medios de afrontamiento por cambios del lugar de vivienda**





## SEGUNDA PARTE



En la segunda parte de este trabajo se detallan los pasos operativos a seguir para aplicar las escalas de medición y construir los perfiles, aunque para su efectiva aplicación es necesario remitirse al manual para el uso de los instrumentos de evaluación. Además se presenta la entrevista biográfica.

## 5. Aplicación

La aplicación de las escalas de medición, reunidas en un único cuestionario (anexo 1), se puede realizar de forma individual o colectiva. Las instrucciones están impresas en la primera página de cada escala. Pueden leerse en voz alta a los sujetos, acompañadas de las aclaraciones necesarias en caso de que surjan dudas. Es importante pedir a los sujetos que respondan a todas las afirmaciones y que marquen sus contestaciones en la hoja de respuestas.

Es importante recalcar que no existen respuestas correctas o incorrectas, sino que se debe responder con honestidad y marcar las opciones que más se aproximen a la experiencia de cada persona. El sujeto, por medio de sus respuestas, da información sobre sus propias creencias o actitudes: cuanto más sinceramente responda más preciso será el perfil resultante y mayor la utilidad de tal información para la propia persona.

Si es necesario, se pueden leer de nuevo tanto las instrucciones iniciales como las afirmaciones, pero no se deben introducir modificaciones en las mismas. Si alguien no comprende una afirmación, el examinador puede recomendarle que responda según lo que haya entendido, pero debe evitar dar explicaciones que puedan sesgar sus respuestas.

Una vez leídas las instrucciones del cuadernillo es recomendable que el examinador proporcione las siguientes indicaciones.

Antes de comenzar el cuestionario preste atención a algunas indicaciones o instrucciones sobre cómo responder:

1. El cuestionario que va a responder evalúa sus propias creencias o actitudes. No mide las capacidades sino las preferencias personales, que son distintas en cada

persona. Deberá leer cada afirmación y seleccionar el valor correspondiente a la alternativa de respuesta con la que más se identifique.

2. Recuerde además que no existen respuestas correctas o incorrectas; cada persona tiene su propio perfil psicológico como resultado de la combinación de distintos factores evaluados.
3. Con el fin de obtener informaciones verídicas y sinceras le pedimos que exprese de la forma más espontánea posible su punto de vista, ya que en caso contrario se podría invalidar el resultado.
4. Recuerde que debe anotar sus contestaciones en la hoja de respuestas. Por favor, no escriba nada en el cuestionario.

## 6. Corrección

En este capítulo se describen los pasos a seguir para corregir el cuestionario y elaborar un perfil de cada beneficiario.

### 6.1 Cálculo de los puntajes

Los puntajes brutos de cada escala se obtienen sumando las respuestas proporcionadas por cada uno de los sujetos a los ítems que conforman la escala (ver manual de uso).

A cada respuesta se le asigna el puntaje elegido por el sujeto y reportado en la casilla correspondiente al número de orden de la pregunta en el protocolo especial para el cálculo de los puntajes (ver manual de uso). Una vez reportados todos los puntajes obtenidos en cada ítem, estos vendrán sumados, obteniendo así el puntaje del sujeto en la escala.

*Ejemplo: Como se puede ver en la tabla 49, los puntajes obtenidos en cada ítem por parte de un beneficiario de 19 años de sexo masculino, en la escala de Autoeficacia en la expresión de la alegría (EAPE), son los siguientes: 3, 4, 3, 2. Después de reportar los valores en la tabla correspondiente, estos se suman; el resultado es 12. Este puntaje representa el puntaje bruto obtenido en la escala.*

**Tabla 49. Ejemplo**

Autoeficacia en la expresión de la alegría		
Eape 3	3	+
Eape 7	4	+
Eape 12	3	+
Eape 16	2	+
TOTAL	12	=

Si un sujeto no responde a una pregunta y deja el espacio vacío en el cuestionario, esta respuesta debe ser codificada con el valor medio de la escala de respuesta, minimizando así la distorsión del puntaje.

Por ejemplo, si el sujeto, en la escala de Autoeficacia en la expresión de la alegría no ha respondido al ítem EAPE\_16, pero ha respondido 5 al ítem EAPE\_3, 4 al ítem EAPE\_7 y 3 al ítem Eape\_12, el valor medio del ítem EAPE\_16 será 4 ( $5+4+3/3$ ). Si el valor medio tiene un decimal, como sería en el caso del ejemplo de la tabla 1, es necesario redondearlo hacia arriba por decimales sobre de 0,5 y hacia abajo por decimales bajo de 0,5 (en el caso de decimal 0,5, para decidir la dirección del redondeo se considera el segundo decimal – 0,51 o 0,49).

Las preguntas a las cuales les dan más de una respuesta son anuladas y se consideran como respuestas que faltan. Si el número de respuestas que faltan es mayor de un tercio de las preguntas que conforman la escala, esta se debe considerar nula y el puntaje total no se considera válido.

Los puntajes brutos obtenidos en cada dimensión deben ser convertidos en puntajes estandarizados (Puntajes T) usando los datos de las tablas de conversión (en el manual de uso).

## 6.2 Transformación de los puntajes brutos en puntajes estandarizados (Puntajes T)

La tabla de conversión permite transformar fácilmente el puntaje bruto en el puntaje correspondiente en la escala expresado en puntos T (puntajes estandarizados con media 50 y desviación estándar 10). Las escalas expresadas en puntos T tienen una media igual a 50 y una desviación estándar igual a 10; por ejemplo, un puntaje en puntos T de 60 se encuentra en una desviación estándar por encima de la media; un puntaje en puntos T de 70 es dos desviaciones estándar por encima de la media y así sucesivamente.

Para convertir un puntaje bruto de una escala en puntos T se necesita buscar, en la tabla de conversión relativa a la edad del sujeto, la columna correspondiente al sexo del sujeto y determinar en la columna el puntaje bruto en cuestión. En cada una de las tablas de conversión el valor en puntos T correspondiente al puntaje bruto obtenido se encuentra en la primera columna a la izquierda si se trata de un sujeto de sexo masculino, en la última columna a la derecha si se trata de un sujeto de sexo femenino.

Las tablas de conversión presentan solo valores enteros para los puntos T. En algunos casos el valor de un puntaje bruto puede corresponder a un valor decimal expresado en puntos T. En estos casos el valor bruto correspondiente al puntaje en cuestión no se presenta en la

tabla de conversión. Pero el usuario puede fácilmente obtener el puntaje T correspondiente, calculando la media de los puntajes T que se refieren a los valores inmediatamente precedentes y sucesivos al valor del cual nos estamos ocupando en la tabla.

En las tablas de conversión faltan algunos puntajes brutos. En particular, esta situación es más frecuente en la columna de los sujetos de sexo masculino, debido a que la población masculina de la muestra es menor (33,5%) respecto a la femenina (66,5%). Las futuras aplicaciones del cuestionario, con la adquisición de datos adicionales y la ampliación de la muestra de validación, permitirán integrar las tablas de conversión.

Por ejemplo, en la tabla 5 (del manual- escala de Autoeficacia en la expresión de la alegría), en la columna de los sujetos de sexo masculino, no está el puntaje bruto de 12. Si un sujeto ha obtenido este puntaje bruto, para calcular el puntaje T correspondiente se necesita considerar los puntajes T relativos a los puntajes brutos 11 y 13 que son respectivamente 24 y 33. El puntaje T correspondiente a 12 será igual a  $(24+33)/2 = 28.5$ .

*Ejemplo: Tabla de conversión a puntajes T para hombres y mujeres – 16-20 años para la escala de Autoeficacia en la expresión de la alegría. Los valores dentro de la celda roja, son los puntajes que se deben considerar para el cálculo del puntaje T; el valor dentro de la celda verde corresponde al puntaje T que se obtiene como resultado de ese cálculo.*

**Tabla 50. Ejemplo**

Puntajes T	Hombres	Mujeres	Puntajes T
63	20	-	63
60	-	20	60
58	19	-	58
56	-	19	56
54	18	-	54
51	-	18	51
50	17	-	50
46	-	17	46
45	16	-	45
42	-	16	42
41	15	-	41
37	14	15	37
33	13	14	33
28	-	13	28
24	11	12	24
20	10	-	20
19	-	11	19
10	-	9	10

Las tablas son reportadas separadamente por rango de edad (16-20 años, 21-25 años). Para convertir los puntajes brutos obtenidos en cada dimensión es necesario:

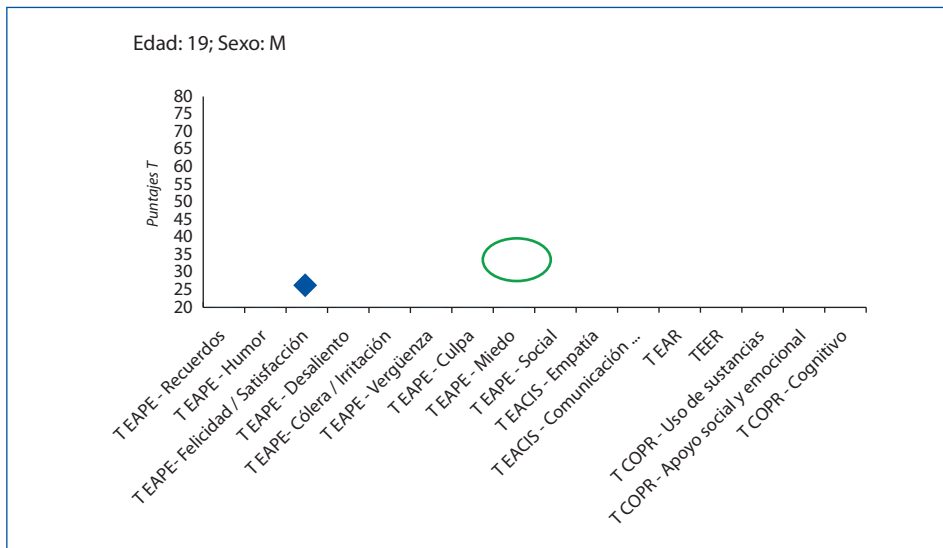
1. identificar la tabla apropiada con respecto a la edad y a la dimensión evaluada (ej. Autoeficacia en la expresión de la alegría);
2. identificar en la columna correspondiente al sexo considerado, la casilla en la cual está el puntaje bruto obtenido;
3. identificar en la primera columna a la izquierda si se trata de un sujeto de sexo masculino y en la última columna a la derecha si se trata de un sujeto de sexo femenino, el puntaje T correspondiente al puntaje obtenido de cada sujeto en esa escala en particular.

### 6.3 Representación gráfica del perfil

Para realizar la representación gráfica del perfil, hay dos opciones:

1. Los puntajes T se reportan manualmente en el papel; deben ser señaladas las posiciones correspondientes a la clase de puntajes T obtenidos por el sujeto en cada dimensión; uniendo estas posiciones se obtiene el perfil del sujeto.
2. Una vez convertidos los puntajes brutos en puntajes T, estos se pueden insertar en la hoja de Excel especialmente diseñada para realizar la representación gráfica.

*Ejemplo: el puntaje T 28 en la escala de Autoeficacia en la expresión de la alegría ha sido reportado en el gráfico.*





## 6.4 Lectura del perfil

Se sugiere realizar la lectura del perfil usando dos enfoques complementarios:

1. el primero, considerando la posición del sujeto dentro del grupo de estandarización y por lo tanto su desviación de un grupo “normal” en cada indicador;
2. el segundo, considerando la tendencia general del perfil, con particular atención a las variaciones a su interior.

Las dos lecturas no se excluyen entre sí, de hecho son complementarias y deben ser integradas.

El primer tipo de lectura permite obtener información sobre el grado en el cual el sujeto se diferencia de la mayor parte de los otros individuos en cada indicador; el examen de la variación intraindividual, sin embargo, permite examinar cómo se combinan y se compensan los varios factores a nivel individual y también determinar, en los sujetos más problemáticos, las capacidades y las áreas menos comprometidas.

Es importante:

1. por un lado identificar los tipos de problemáticas principales, los factores de riesgo prevalentes y sus relaciones;
2. por otro detectar qué factores de protección presentan los puntajes más altos para comprender cuáles son los recursos del sujeto y cómo se pueden compensar o mitigar los aspectos problemáticos.

### Resumen de los pasos necesarios para crear el perfil

PASO 1 – Introducir los datos y calcular el puntaje bruto		
Autoeficacia en la expresión de la alegría		
Eape 3	3	+
Eape 7	4	+
Eape 12	3	+
Eape 16	2	+
TOTAL	12	=

→ PASO 2 – Transformar el puntaje bruto en puntaje T			
Puntajes T	Hombres	Mujeres	Puntajes T
63	20	-	63
60	-	20	60
58	19	-	58
56	-	19	56

## Resumen de los pasos necesarios para crear el perfil (cont.)

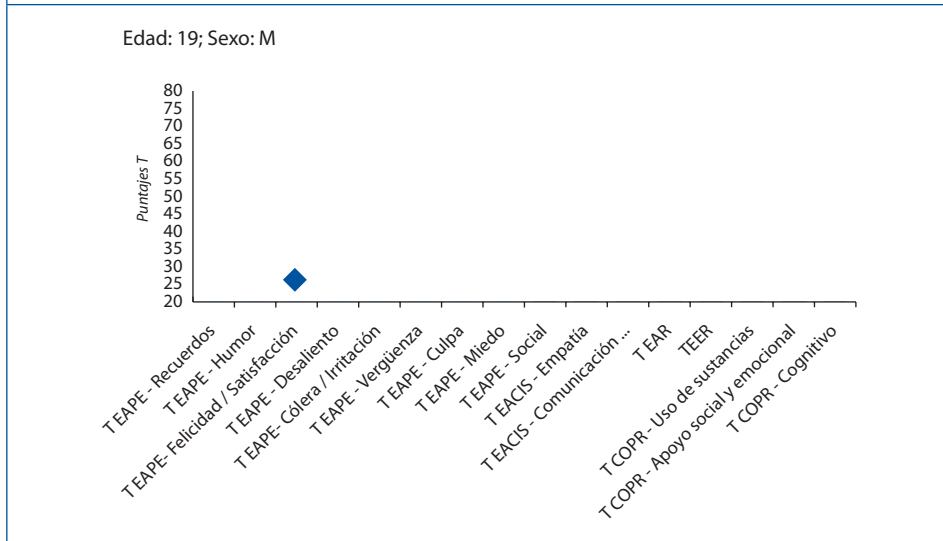
→

PASO 2 – Transformar el puntaje bruto en puntaje T

Puntajes T	Hombres	Mujeres	Puntajes T
54	18	-	54
51	-	18	51
50	1		
	-	50	
46	-	17	46
45	16	-	45
42	-	16	42
41	15	-	41
37	14	15	
7			
33	13	14	33
28	-	13	28
24	11	12	24
20	10	-	20
19	-	11	19
10	-	9	10

→

PASO 3 – Indicar en el gráfico los puntajes T por cada escala del cuestionario



## 6.5 Ejemplo de perfil

Johan Stiven, 19 años, soltero, participante en el programa *Jóvenes en Acción*, siempre ha vivido en San Cristóbal, en el municipio de Medellín. Su familia está compuesta por siete personas: con él viven la madre, el padrastro, tres hermanos y el hijo de la hermana fallecida; la casa en la que viven es propia. Johan Stiven tiene el título de bachillerato y actualmente está adelantando en el Sena tecnología en Automotriz Industrial; no está trabajando. Su aspiración es conseguir un título universitario en mecánica.

Johan Stiven presenta un perfil general con habilidades blandas en la media respecto al programa *Jóvenes en Acción*, con algunas áreas de mejora (debilidades) y otras bastante adecuadas (fortalezas). Los puntajes de autoeficacia en la expresión de las emociones positivas resultan bajo la media respecto a su edad y al programa al que pertenece, a excepción de las convicciones de saber utilizar el humorismo en condiciones difíciles, que resulta en la media. En relación a las emociones negativas, se siente capaz de manejar la tristeza (desaliento), la vergüenza y la culpa como la media de los participantes del programa, mientras que sus convicciones de lograr controlar el miedo y la cólera son más adecuadas. Las creencias de eficacia social y empática están en la media, mientras aquellas relacionadas con la comunicación interpersonal resultan particularmente inadecuadas. Finalmente, emerge una alta evaluación de sí mismo (autoestima) y una capacidad de adaptarse a situaciones (resiliencia) en la media (límite inferior). Respecto a sus habilidades de afrontamiento de las dificultades (*coping*), tiende a utilizar estrategias como el uso de sustancias y afrontamiento cognitivo como la media de los participantes del programa, menos aquellas de afrontamiento de apoyo social y emocional.

El perfil de Johan Stiven nos permite realizar un proyecto de acompañamiento individual considerando las debilidades y las fortalezas del perfil de las habilidades blandas, en comparación con los otros participantes en el programa *Jóvenes en Acción*.

El perfil muestra la presencia de algunos recursos poco adecuados, lo que sugiere la necesidad de fomentar las habilidades en el ámbito emocional, relacional y cognitivo.

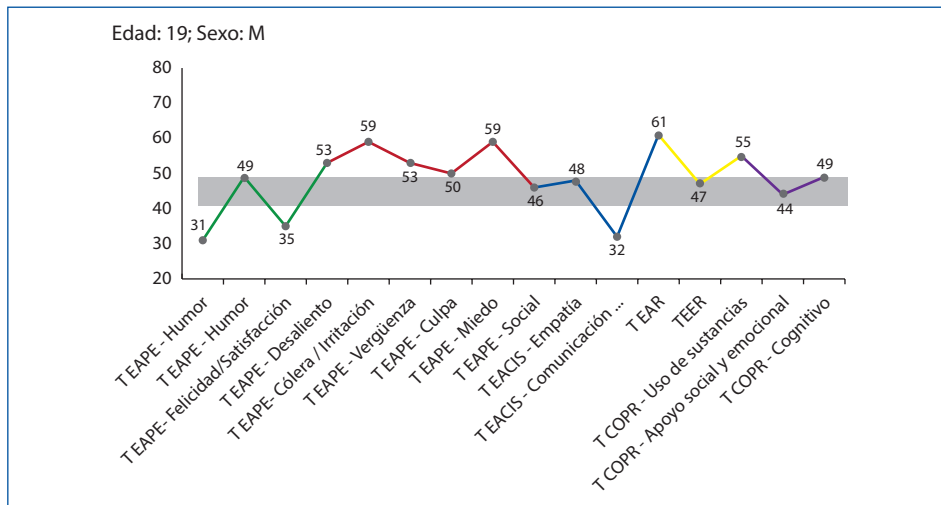
En particular, el análisis de la **autoconciencia emocional**, de la **resiliencia / manejo del estrés** y del **autocontrol** (habilidades blandas principalmente atribuibles a la esfera emocional) muestra cómo Johan Stiven se considera más capaz de manejar adecuadamente sus propias emociones negativas y menos capaz de expresar y utilizar sus emociones positivas.

Su capacidad de adaptarse a situaciones (resiliencia), a pesar de estar en la media, necesita de una acción de empoderamiento. También es necesario fortalecer las estrategias de afrontamiento. Johan adopta sobre todo estrategias cognitivas de afrontamiento y utiliza muy poco las estrategias de búsqueda de apoyo social y emocional.

Además muestra una peligrosa tendencia a utilizar estrategias desadaptativas, como el uso de sustancias.

En cuanto a la **comunicación, gestión de conflictos y trabajo en grupo** (habilidades blandas atribuibles a la esfera relacional), Johan Stiven no se considera lo suficientemente capaz de adoptar formas efectivas de comunicación, sobre todo en situaciones de desacuerdo; su creencia de autoeficacia en el trabajo en conjunto para lograr un objetivo común necesita mejora.

El análisis de **autoconfianza, adaptabilidad e iniciativa** (habilidades blandas más relacionadas con la esfera cognitiva) muestra un perfil alterno. Johan Stiven, de hecho, parece tener mucha confianza en sí mismo. Respecto a la adaptabilidad, no se adapta fácilmente a nuevas situaciones.



Leyenda - Puntajes estandarizados (T Puntos: media = 50, SD = 10): >65 Alto; 56-65 Medio-alto; 46-55 Medio; 36-45 Medio-bajo; <=35 Baj.

	Dimensiones	Nivel
TEAPE - Recuerdos	Autoeficacia emociones positivas - Recuerdos	Bajo
TEAPE - Humor	Autoeficacia emociones positivas - Humor	Medio
TEAPE - Felicidad/Satisfacción	Autoeficacia emociones positivas - Felicidad/Satisfacción	Bajo
TEANE - Desaliento	Autoeficacia emociones negativas - Desaliento	Medio
TEANE - Cólera/Irritación	Autoeficacia emociones negativas - Cólera/Irritación	Medio-alto
TEANE - Vergüenza	Autoeficacia emociones negativas - Vergüenza	Medio

	Dimensiones	Nivel
T EANE - Culpa	Autoeficacia emociones negativas - Culpa	Medio
T EANE - Miedo	Autoeficacia emociones negativas - Miedo	Medio-alto
T EACIS - Social	Autoeficacia social	Medio
T EACIS - Empática	Autoeficacia empática	Medio
T EACIS - Comunicación interpersonal	Autoeficacia comunicación interpersonal	Bajo
T EAR	Autoestima	Medio-alto
T EER	Ego-resiliencia	Medio
T COPR - Uso de sustancias	Afrontamiento - Uso de sustancias	Medio
T COPR - Apoyo social y emocional	Afrontamiento de apoyo social y emocional	Medio-bajo
T COPR - Cognitivo	Afrontamiento cognitivo	Medio

## 6.6 El perfil sintético

La idea de construir un perfil sintético nace de la exigencia del DPS de poder realizar una evaluación que se pudiera aplicar en breve tiempo y que fuese de fácil lectura.

A continuación se muestra la tabla de las escalas utilizadas para la construcción del puntaje sintético de cada una de las competencias transversales.

	Autoeficacia emocional		Autoeficacia percibida interpersonal					
Instru- mentos de medición / Compe- tencias transver- sales	Autoefi- cacia en el manejo de las emocio- nes positivas	Autoefi- cacia en el manejo de las emocio- nes negativas	Autoefi- cacia en la comuni- cación interper- sonal	Autoefi- cacia social	Autoefi- cacia empática	Autoesti- ma	Ego- resiliencia	Afronta- miento
1. Autocon- ciencia emocio- nal	Recuer- dos positivos, humor felicidad/ satisfac- ción	Desalien- to, cólera/ irritación, vergüen- za, culpa, miedo						
2. Resilien- cia							x	Cognitivo

	Autoeficacia emocional		Autoeficacia percibida interpersonal					
3. Manejo del estrés	Recuerdos positivos	Desaliento, cólera/irritación, vergüenza, culpa, miedo						Cognitivo
4. Autocontrol		Desaliento, cólera/irritación, vergüenza, culpa, miedo	X					
5. Comunicación			X		x			
6. Trabajo en equipo			X	x				
7. Autoconfianza						x		
8. Gestión de conflictos		Desaliento, cólera/irritación, vergüenza, culpa, miedo	X		x			
9. Adaptabilidad				x	x		x	
10. Iniciativa			X					Cognitivo, apoyo social y emocional

### 6.6.1 Construcción de los puntajes sintéticos

Por cada competencia transversal se realizó un Análisis de Componentes Principales considerando como indicadores las escalas correspondientes. Este análisis permitió detectar y confirmar la presencia de uno o más factores atribuibles a la competencia transversal medida, además de determinar el peso de cada escala. Posteriormente, el peso factorial de cada escala en cada competencia transversal se convirtió en un coeficiente con un valor de 0 a 1. En la tabla a continuación se presenta un ejemplo.

<b>RESILIENCIA matriz factorial</b>	
	Factor
	1
coping_cognitivo	,784
resiliencia	,612
	Coeficientes de ponderación
coping_cognitivo	<b>0,56</b>
resiliencia	<b>0,44</b>

### 6.6.2 Cálculo del puntaje sintético de cada competencia transversal

El punto de partida es el puntaje estandarizado T que se obtiene a través de las tablas de conversión (que se encuentran en los manuales). El punto final es un puntaje sintético que prevé los mismos niveles utilizados para el perfil:

- Nivel alto ( $T > 65$ ).
- Nivel medio-alto ( $> 56 T \leq 65$ ).
- Nivel medio ( $> 46 T \leq 55$ ).
- Nivel medio-bajo ( $> 36 T \leq 45$ ).
- Nivel bajo ( $\leq 35$ ).

El cálculo se realiza utilizando una hoja de cálculo de Excel especialmente diseñada, como en el siguiente ejemplo. La hoja de Excel, por cada una de las competencias transversales, prevé una tabla con:

1. Las escalas correspondientes a las competencias transversales.
2. Las celdas para imputar el puntaje estandarizado T de cada escala.
3. Los coeficientes de ponderación calculados.
4. Las celdas de los puntajes ponderados.
5. La celda del puntaje sintético final.
6. La celda del nivel correspondiente al puntaje obtenido.

<b>Resiliencia</b>					
	Imputar el puntaje T obtenido en cada escala	Coeficiente de ponderación	Puntaje ponderado	Puntaje sintético final	Nivel
T EER – Ego-resiliencia	33	0,44	14,52	35,24	
T COPR - Afrontamiento cognitivo	37	0,56	20,72		

Para calcular el puntaje sintético final:

1. Se imputa, bajo la celda amarilla, el puntaje T de las escalas correspondientes a la competencia transversal.
2. La hoja de cálculo de Excel multiplicará el puntaje T por el coeficiente de ponderación y calculará el puntaje ponderado de cada escala.
3. Los puntajes ponderados se sumarán automáticamente para formar el puntaje sintético final.
4. Por último, aparecerá el nivel correspondiente al puntaje sintético final.



## 7. La entrevista biográfica

La entrevista biográfica (anexo 2), dentro del proceso de evaluación de las competencias transversales, se considera un instrumento fundamental por la cantidad de información (tanto objetiva como subjetiva) y conocimiento personal del sujeto que aporta en breve tiempo.

Este instrumento permite observar directamente la conducta del entrevistado en una situación de relación interpersonal. El entrevistador obtiene información útil respecto al conocimiento que el entrevistado tiene de sí mismo y de su capacidad de autorreflexión y autodeterminación. Por lo tanto, no solo ayuda a identificar datos precisos, como el proceso personal y profesional y su grado de adquisición de las competencias transversales, sino que también, en un marco más amplio, permite evaluar el significado que da a sus propias experiencias de vida en relación con sus expectativas, sus necesidades, sus valores y objetivos personales.

Por otro lado, las informaciones que la entrevista proporciona permiten contextualizar los resultados de los instrumentos cuantitativos dentro de un cuadro más complejo de conocimiento del beneficiario: los datos que se obtienen a través de las escalas cobran sentido a la luz de la entrevista, la que permite integrar y dar significado a los valores y medidas cuantitativas. Por ejemplo, un puntaje bajo en la escala de autoestima podría estar relacionado con experiencias significativas de trauma.

La entrevista tiene, además, una función motivadora y clarificadora respecto al proceso de evaluación.

La entrevista biográfica es semiestructurada, lo que significa que el entrevistador tiene a disposición un guión de preguntas, pero tiene la libertad de invitar al entrevistado a tratar aspectos que no han quedado claros y llenar lagunas de información. Esta flexibilidad permite que el entrevistador se adapte a las peculiaridades del entrevistado, retrocediendo, avanzando, profundizando, de acuerdo con las necesidades del caso.

## 7.1 Objetivos

Los objetivos de la entrevista biográfica sono los siguientes:

- Conocer al beneficiario y lograr personalizar el servicio que se le brinda.
- Explorar el conocimiento que el beneficiario tiene de sí mismo, su capacidad de autorreflexión sobre su historia y su proyecto de vida.
- Identificar las competencias transversales adquiridas en el itinerario personal y profesional del beneficiario.
- Evaluar las motivaciones subyacentes a las acciones, sus valores y sus intereses, el contexto soci económico en que se ha desarrollado su experiencia de vida.
- Contextualizar los puntajes obtenidos en las escalas.

## 7.2 Fases

El proceso de la entrevista debe durar alrededor de una hora y consta de tres fases: fase inicial, fase de desarrollo y cierre. A continuación se explican brevemente cada una de estas.

### a) Fase inicial

Es importante iniciar la entrevista creando un clima de confianza con el beneficiario, manteniendo un tono informal y mostrándose cordial. Esto ayuda a reducir las tensiones provocadas por la situación de la entrevista, que puede ser encarada por el entrevistado a veces con miedo o vergüenza. El entrevistado debe sentirse cómodo y tranquilo para que logre comunicarse de manera abierta sin temor a ser juzgado o criticado. De hecho, para obtener información que sea fructífera, es fundamental una atención particular a la relación interpersonal.

Por esta misma razón, es preciso informar de la confidencialidad de la entrevista y solicitar permiso para tomar notas o grabar.

En esta fase, se debe dar una clara explicación de la finalidad perseguida con la entrevista e informar al beneficiario acerca de los objetivos del proceso de evaluación, destacando la utilidad del mismo: es una oportunidad para conocerse mejor y reflexionar sobre sus propias competencias, permite orientar mejor el proceso de capacitación y seguimiento dentro del programa.

En conclusión, es necesario informar al beneficiario acerca de las etapas del proceso de evaluación: entrevista biográfica, aplicación de los instrumentos cuantitativos y re-alimentación.

## **b) Fase de desarrollo**

La fase de desarrollo constituye el núcleo de la entrevista y es la etapa más larga y profunda. En ella se obtiene la mayor parte de la información, que se analiza y profundiza según las necesidades.

En particular, las áreas a explorar en esta fase son las siguientes:

### **1) Experiencia personal**

La primera pregunta de la entrevista solicita una autorreflexión sobre la historia personal del beneficiario y su capacidad de dar significado a los eventos más importantes.

Es posible, por las características de los beneficiarios, que los entrevistados puedan proporcionar información relacionada con traumas graves: desplazamiento, maltrato, violencia sexual e intrafamiliar, muerte violenta de familiares, duelos no elaborados...

Por un lado, estas informaciones son fundamentales porque las consecuencias de un trauma, como por ejemplo el desplazamiento, puede tener un impacto negativo importante en la capacidad de manejo del conflicto, de hacer frente a situaciones estresantes, de entablar relaciones o comunicarse.

Se puede generar una autoimagen desfavorable, ligada al escaso control sobre la propia vida, ausencia de metas y expectativas futuras.

Por otro lado, es fundamental que el entrevistador logre mantener el control de la situación focalizándose en los objetivos de la entrevista. Resulta muy importante destacar que no se trata de una entrevista clínica y los temas relacionados con traumas personales no podrán ser profundizados en este contexto. Por lo tanto, manteniendo una escucha empática (sin juzgar, ni tratar de aconsejar o consolar) en este tipo de situaciones y sin interrumpir bruscamente el relato, el entrevistador puede solicitar información sobre alguna experiencia personal positiva que haya sido significativa para el entrevistado.

### **2) Experiencia de estudios/formación**

El ámbito de la formación (pregunta 2) es muy importante porque brinda información útil sobre la motivación al aprendizaje y al desarrollo personal del beneficiario.

El entrevistador puede explorar:

- el nivel de formalidad, informalidad (o ambas) de la formación recibida;
- cuáles han sido las materias preferidas;
- cómo eran las relaciones con los compañeros y con los profesores;

- cuáles han sido las dificultades encontradas;
- cuáles las razones de eventuales fracasos;
- qué tipo de competencias se han adquirido y a qué nivel.

### **Experiencia profesional**

El ámbito de la experiencia profesional (pregunta 4) permite evaluar:

- el proyecto de vida del beneficiario;
- comprender cómo percibe los acontecimientos profesionales de su vida;
- si tiene conciencia de su propio desarrollo profesional;
- qué tipo de competencias ha adquirido y a qué nivel;
- qué resultados ha conseguido;
- qué tipo de problemas ha encontrado en su vida profesional;
- las razones que lo han motivado a dejar o cambiar de trabajo;

### **3) Autoconcepto y autoevaluación de las competencias**

Este ámbito (preguntas 3, 9, 10, 11, 12 y 13) permite explorar:

- cómo el beneficiario evalúa sus capacidades y habilidades;
- sus fortalezas y debilidades;
- los aspectos de sí mismo que necesita mejorar;
- qué percepción tiene de la evaluación de los demás (familia, amigos, colegas).

Esta área brinda información importante sobre la imagen propia, que está estrechamente relacionada con la autoestima.

### **4) Trabajo en equipo, liderazgo y responsabilidad**

Las preguntas 5, 6, 7 y 8 brindan información específica sobre las tres competencias (trabajo en equipo, liderazgo y responsabilidad) a través del relato de situaciones reales vividas por el entrevistado en ámbito laboral o comunitario. Es importante sacar a la luz lo que pensó, sintió, dijo e hizo en cada situación.

### **5) Deseos y expectativas**

Este ámbito (pregunta 14) brinda información sobre las fantasías emocionales y representaciones cognitivas que el sujeto tiene respecto a su futuro: objetivos significativos, obstáculos y oportunidades.

El objetivo principal de esta fase es recoger información que pueda ser “codificable”, que nos permita llegar a las competencias. Se trata de una exploración semiestructurada sobre las experiencias pasadas del entrevistado, basada en el supuesto teórico de que el comportamiento pasado de un individuo puede ser un punto de referencia

para predecir su comportamiento futuro. Por lo tanto, es importante conocer qué es lo que el entrevistado hizo, dijo, pensó y sintió.

Para realizar este objetivo, el entrevistador necesita conocer detalladamente la estructura de la entrevista antes de iniciarla, es decir, tener un “mapa mental” general para poder explorar las áreas de interés. De no ser así, se corre el riesgo de obtener una gran cantidad de información que no podrá ser utilizada para lograr un cuadro detallado y claro de las características del beneficiario.

Por esta razón, es fundamental no solo diseñar una estrategia de exploración, sino que también evitar pasar a las preguntas sucesivas sin tener claro el tema que ha sido tratado. Si la respuesta es poco clara, es necesario profundizarla, solicitando al entrevistado narrar y describir experiencias o ejemplos concretos.

Cabe señalar también la importancia de un manejo efectivo del tiempo: los objetivos de la entrevista tienen que ser coherentes con el tiempo a disposición. Por lo tanto, es importante controlar el tiempo durante la entrevista de acuerdo a los temas que se considera necesario explorar o profundizar.

### c) Cierre

Es la fase final de la entrevista e inicia con la indicación del entrevistador que se acerca el final. Se ofrece al entrevistado la oportunidad de comunicar cualquier información que hubiera quedado retenida por diversos motivos y de aclarar dudas.

### d) Observaciones del entrevistador

Es importante, una vez finalizada la entrevista, que el entrevistador dedique unos minutos a anotar sus observaciones sobre el proceso de la entrevista, según el siguiente esquema:

- Contexto y circunstancia en el que se desarrolló la entrevista: lugar, privacidad, clima relacional.
- Tiempo necesario para la administración.
- Reacciones del entrevistado (ej. actitud, problemas de comprensión de preguntas, etc.).
- Procedimientos y estrategias del entrevistador durante la entrevista.

## 7.3 Aspectos metodológicos

A continuación se presentan los principales aspectos metodológicos de la entrevista:

- Realizar un plan para programar el tiempo que requiere cada fase, considerando 1 hora como tiempo máximo.
- Utilizar una estrategia estructurada de exploración que logre obtener las experiencias del entrevistado tal y cómo él las ve.
- Obtener comportamientos concretos (acciones y pensamientos) que tuvieron lugar en el pasado.
- Identificar las evidencias de competencias.
- Utilizar preguntas abiertas que inviten a explicar.
- Evitar expresar juicios personales.
- Transcribir la entrevista de manera más objetiva posible o grabarla: la mayor fiabilidad y validez se obtiene a través de la grabación y de la transcripción de la entrevista.

## 7.4 El perfil integrado

Una vez finalizado el proceso de evaluación a través de la entrevista y de los instrumentos cuantitativos, es necesario construir un perfil integrado del beneficiario. El nivel de detalle puede variar, pero es importante que sintetice las informaciones principales facilitando el análisis de las competencias y la formulación de un proyecto de capacitación y acompañamiento.

Es necesario que el perfil integrado sea redactado mediante el esfuerzo conjunto del equipo de profesionales que ha realizado el proceso o una parte del proceso de evaluación.

El perfil se divide en tres áreas: esfera emocional, relacional y cognitiva, dentro de cada una de las cuales se analizan las competencias transversales identificadas como prioritarias.

Tales competencias están divididas de la siguiente manera: esfera emocional (autoconciencia emocional, resiliencia / manejo del estrés y autocontrol); esfera relacional (comunicación, gestión de conflictos, trabajo en equipo); esfera cognitiva (autoconfianza, adaptabilidad e iniciativa).

La macroestructura general del perfil es la siguiente:

- a) Descripción socioanagráfica del beneficiario (nombre, edad, programa, título de estudio, aspiraciones académicas, desplazamiento, trabajo, familia).
- b) Descripción de los resultados de cada escala.
- c) Integración de las informaciones recolectadas en la entrevista e interpretación de las mismas.
- d) Proyecto de acompañamiento individual.

A continuación se muestra un ejemplo de perfil integrado, en el cual se destacan en verde las informaciones obtenidas a través de la entrevista.

#### 7.4.1 Ejemplo perfil integrado

Johan Stiven, 19 años, soltero, participante del programa *Jóvenes en Acción*, siempre ha vivido en San Cristóbal, en el municipio de Medellín. Su familia está compuesta de siete personas: con él viven la madre, el padrastro, tres hermanos y el hijo de la hermana fallecida; la casa en la que viven es propia. Sus padres están separados desde que él era niño. Anteriormente, la relación con su padre y la familia del padre era enexistente (no se veían desde hace más de cinco años) lo que le generaba mucho sufrimiento, pero últimamente ha habido un acercamiento y esto representa un factor muy importante para él.

Johan Stiven tiene el título de bachillerato y actualmente está adelantando en el Sena tecnología en Automotriz Industrial; en la actualidad no está trabajando. Su aspiración es conseguir un título universitario en mecánica. En la entrevista expresa también el deseo de lograr realizar su propia empresa (un taller de mecánica). Anteriormente pasó a la universidad de Antioquia a medicina y al Colegio Mayor a veterinaria, pero por falta de recursos económicos no pudo iniciar en ninguna de las dos partes; esto le generó una gran desmotivación porque considera que tenía todas las capacidades y habilidades para salir adelante en cualquiera de las dos carreras.

Johan Stiven presenta un perfil general con competencias transversales en la media respecto al programa *Jóvenes en Acción*, con algunas áreas de mejora (debilidades) y otras bastante adecuadas (fortalezas).

En particular, el análisis de la **autoconciencia emocional**, de la **resiliencia / manejo del estrés** y del **autocontrol** (competencias transversales principalmente atribuibles a la esfera emocional) muestra cómo Johan Stiven se considera más capaz de manejar adecuadamente sus propias emociones negativas y menos capaz de expresar sus emociones positivas y de utilizar recuerdos positivos al encontrarse en situaciones estresantes.

Los puntajes relativos a la convicción de autoeficacia en la expresión de las emociones positivas resultan bajo la media respecto a su edad y al programa al que pertenece, a excepción de las convicciones de saber utilizar el humorismo en condiciones difíciles, que resulta en la media. Respecto a este punto, de la entrevista emerge claramente que las diversas y múltiples situaciones traumáticas que Johan ha vivido le generan recuerdos negativos, tristes y desagradables lo que le impide obtener beneficio haciendo referencia a los mismos. Además Johan Stiven parece tener dificultad en expresar satisfacción respecto a un logro laboral. En relación a las emociones negativas, parece sentirse capaz de manejar la tristeza (desaliento) y la vergüenza como la media

de los participantes del programma, mientras que sus convicciones de lograr controlar el miedo y la cólera son más adecuadas. Respecto al control del miedo, en la entrevista Johan describe el “gusto” por las situaciones extremas en las que ha arriesgado la vida. Tiene tendencia a adoptar conductas de alto riesgo y a involucrarse en situaciones peligrosas.

Su capacidad de resiliencia, a pesar de estar en la media (límite inferior), necesita de una acción de empoderamiento. En la entrevista se evidencia que, especialmente en el ámbito laboral, parece tener dificultad en manejar la presión y mantener el enfoque en los objetivos.

También es necesario fortalecer las estrategias de afrontamiento: Johan muestra una peligrosa tendencia a utilizar sobre todo estrategias desadaptativas, como el uso de sustancias. Adopta también estrategias cognitivas de afrontamiento y utiliza muy poco las estrategias de búsqueda de apoyo social y emocional. De hecho, en la entrevista emerge la falta de un clima afectivo familiar capaz de generar una atmósfera de equilibrio emocional en el cual poder apoyarse en situaciones de dificultad. Además en ciertas situaciones, muestra una tendencia a utilizar la autoculpabilidad lo que bloquea el proceso de afrontamiento de las situaciones.

En cuanto a la **comunicación, gestión de conflictos y trabajo en grupo** (competencias transversales atribuibles a la esfera relacional), Johan Stiven no se considera lo suficientemente capaz de adoptar formas efectivas de comunicación, sobre todo en situaciones de desacuerdo; su creencia de autoeficacia en el trabajo en conjunto para lograr un objetivo común necesita mejora. Por lo que concierne la esfera relacional, de hecho, en la entrevista Johan se define tímido en momentos muy concretos, como cuando tiene que hablar en público y aproximarse a una persona del sexo opuesto. Además la timidez a veces, le crea problemas sociales, tiene dificultad para conocer gente nueva y hacerse nuevos amigos. Se siente cómodo solo en situaciones conocidas, en las cuales se siente capaz y reconocido (deportes). Muestra interés en mejorar la habilidad de comunicación interpersonal.

El análisis de **autoconfianza, adaptabilidad e iniciativa** (competencias transversales más relacionadas con la esfera cognitiva) muestra un perfil alterno. Johan Stiven, efectivamente, parece tener un buen grado de confianza en sí mismo. La entrevista muestra cómo en su vida han sido muy importantes los logros obtenidos en el deporte Parkour (subir por muros y paredes a velocidad): consiguió aprenderlo muy bien y logró enseñarlo a jóvenes y adultos, lo que le ha generado un gran sentimiento de satisfacción, produciendo una imagen de sí mismo muy positiva.

Johan, además, describe una experiencia importante de liderazgo en el deporte: entrenó a un grupo de porristas, lo cual fue un gran reto para él, porque consiguió que los jóvenes superaran sus miedos y lograran realizar al final del entrenamiento grandes acrobacias.



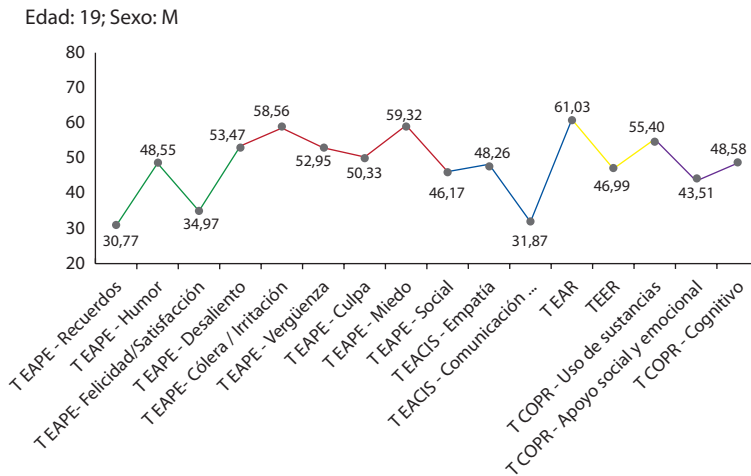
Respecto a la adaptabilidad, no parece adaptarse fácilmente a nuevas situaciones. De hecho, la entrevista muestra cómo Johan Stiven se considera muy hábil para lo que le gusta pero tiene dificultad en persistir en contextos que le requieren flexibilidad y un compromiso concreto para realizar sus objetivos laborales. No ha logrado tener una experiencia de continuidad en el trabajo (ha trabajado en tiendas, supermercados, en la construcción), retirándose cada vez.

Finalmente, es importante, en el seguimiento de Johan Stiven, considerar los diferentes factores desestabilizantes: por ejemplo, la muerte trágica de la hermana por drogadicción, la separación de los padres. Además Johan Steven cuenta con poco acompañamiento familiar: las críticas destructivas y las recriminaciones de la madre y de su nueva pareja porque no aporta económicamente para la casa, le afectan mucho en su estudio. Sin seguimiento, Johan puede tener dificultades en realizar su proyecto de vida. Johan necesita además apoyo familiar como factor que aumente la protección frente a conductas de riesgo y a influencias negativas.

El perfil muestra la presencia de algunos recursos poco adecuados, lo que sugiere la necesidad de fomentar las competencias transversales en el ámbito emocional, relacional y cognitivo.

Los aspectos que deben ser tratados en el programa de acompañamiento individual, son los siguientes:

1. Johan necesita de una acción de empoderamiento respecto al área emocional (**autoconciencia emocional**, de la **resiliencia / manejo del estrés** y del **autocontrol**), en particular:
  - fortalecer su capacidad de expresar emociones positivas;
  - fortalecer su capacidad de utilizar los recuerdos positivos en situaciones difíciles;
  - fortalecer su capacidad de resiliencia;
  - fomentar el uso de estrategias de afrontamiento activo.
2. Johan necesita de una acción de empoderamiento respecto a la esfera relacional (**comunicación, gestión de conflictos y trabajo en grupo**), en particular:
  - fomentar su capacidad de comunicar eficazmente;
  - fortalecer su capacidad de trabajar en equipo para lograr un objetivo común.
3. Johan necesita de una acción de empoderamiento respecto a la esfera cognitiva (**autoconfianza, adaptabilidad e iniciativa**), en particular:
  - fortalecer su capacidad de adaptarse a nuevas situaciones.
4. Es importante para Johan que pueda contar con seguimiento desde el área psicológica y de trabajo social, ya que por el poco acompañamiento familiar con el que cuenta y las diversas situaciones de crisis que le han generado traumas, le puede resultar difícil seguir solo y lograr realizar su proyecto de vida.



Leyenda - Puntajes estandarizados (Puntos T: media = 50, SD = 10): >65 Alto; 56-65 Medio-alto; 46-55 Medio; 36-45 Medio-bajo; <=35 Bajo.

	Dimensiones	Nivel
T EAPE - Recuerdos	Autoeficacia emociones positivas - Recuerdos	Bajo
T EAPE - Humor	Autoeficacia emociones positivas - Humor	Medio
T EAPE - Felicidad/Satisfacción	Autoeficacia emociones positivas - Felicidad/Satisfacción	Bajo
T EANE - Desaliento	Autoeficacia emociones negativas - Desaliento	Medio
T EANE - Cólera/Irritación	Autoeficacia emociones negativas - Cólera/Irritación	Medio-alto
T EANE - Vergüenza	Autoeficacia emociones negativas - Vergüenza	Medio
T EANE - Culpa	Autoeficacia emociones negativas - Culpa	Medio
T EANE - Miedo	Autoeficacia emociones negativas - Miedo	Medio-alto
T EACIS - Social	Autoeficacia social	Medio
T EACIS - Empática	Autoeficacia empática	Medio
T EACIS - Comunicación interpersonal	Autoeficacia comunicación interpersonal	Bajo
T EAR	Autoestima	Medio-alto
T EER	Ego-resiliencia	Medio
T COPR - Uso de sustancias	Afrontamiento - Uso de sustancias	Medio
T COPR - Apoyo social y emocional	Afrontamiento de apoyo social y emocional	Medio-bajo
T COPR - Cognitivo	Afrontamiento cognitivo	Medio

## Acciones futuras

El cuestionario validado ha sido aplicado recientemente a un grupo muestral de 1.200 beneficiarios de la formación proporcionada en el marco de la ruta de inclusión productiva del DPS.

Tal ruta consta de 12 módulos formativos y la aplicación del cuestionario se desarrolló en dos momentos: antes de iniciar el módulo nº 1 (de entrada) y al finalizar (de salida) la formación del módulo nº 12. Esto permitió establecer un parámetro tanto al ingreso como a la salida de dicha población.

Los resultados de la aplicación permitirán presentar lineamientos y recomendaciones para tener en cuenta en un proceso de orientación de la población. Además se podrán validar las dos nuevas escalas introducidas: liderazgo y optimismo.



## Anexo 1. Cuestionario

Nombre del programa al cual perteneces:

**Ingreso Social** ☐

**Jóvenes en Acción** ☐

**Enrúrate-TÚ** ☐

Nombre del municipio en el cual vives:

.....

Tus datos personales y las respuestas al cuestionario serán utilizadas exclusivamente para finalidad de investigación, en el marco del proyecto al cual tú estás participando. Los datos recopilados serán elaborados a nivel estadístico y no serán difundidos. Gracias por tu colaboración.

Cod:.....

### INFORMACIÓN PERSONAL

Nombre:.....

Apellidos:.....

Tipo. de identificación: .....

Nº de identificación: .....

1. Edad.....

2. Sexo .....

3. Estado civil actual:

Casado

Separado/

Viudo

Unión libre

Soltero

Divorciado

4. Vives en una zona: ☐ Rural ☐ Urbana

4.a ¿Cuánto tiempo llevas viviendo en tu lugar actual de residencia?: años   meses

4.b Si actualmente no vives en el lugar en el cual naciste, ¿cuál ha sido el motivo del traslado?

Desplazamiento forzoso

Estudio

Trabajo

Motivos personales / familiares

Para buscar un futuro mejor / Para mejorar la calidad de vida

Otro: (¿cuál?) .....

## INFORMACIÓN EDUCATIVA

1. ¿Cuál es tu título de estudio? (primero indica solo el título obtenido/opción única, después indica el grado o el semestre conseguido)

5.a Nivel de estudios aprobado	5.b Grado					
(0) <input type="checkbox"/> Ninguno	1	2	3	4	5	
(1) <input type="checkbox"/> Primaria	1	2	3	4	5	
(2) <input type="checkbox"/> Bachillerato	1	2	3	4	5	6
	5.b Semestre					
(3) <input type="checkbox"/> Tecnología	1	2	3	4	5	6
Indicar cual: .....						

(4) <input type="checkbox"/> Técnica Indicar cual: .....	1		2		3		4		5		6	
(5) <input type="checkbox"/> Universidad Indicar cual: .....	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

6. ¿Has perdido algún año escolar (primaria y bachillerato)? ☐ SÍ ☐ NO  
¿Qué año?:

7. ¿Has suspendido los estudios alguna vez? ☐ SÍ ☐ NO

7.a. ¿Cuándo? (¿En qué año escolar?)

7.b. ¿Has continuado los estudios después de haberlos suspendido? ☐ SÍ ☐ NO

7.c. ¿Después de cuánto tiempo retomaste tus estudios? Años  Meses

8. ¿Has estudiado y terminado cursos de formación? ☐ SÍ ☐ NO

*Indicas cuales: Indica el tiempo de duración:*

.....	.....
.....	.....

**CURSOS COMPLEMENTARIOS** (si no estudias algún curso complementario *pasa al punto 10*)

9. ¿En la actualidad estudias algún curso complementario? (NO TÉCNICO, NO TECNOLÓGICO, NO UNIVERSITARIO). ☐ SÍ ☐ NO Indica:

9.a. Nombre del curso: .....

9.b. El tiempo de duración (en horas):

**CURSOS TÉCNICO Y TECNOLÓGICO** (si no estudias algún curso técnico o tecnológico *pasa al punto 11*)

10. ¿En la actualidad estudias algún curso técnico o tecnológico? ☐ SÍ ☐ NO Indica:

10.a. Nombre de la carrera:.....

10.b. El tiempo de duración: semestres |\_|

10.c. Semestre que cursas actualmente: |\_|

ESTUDIOS UNIVERSITARIOS *(si no estudias alguna carrera universitaria pasa al punto 12)*

11. ¿Estudias actualmente alguna carrera universitaria? ☐ SÍ ☐ NO

11.a. Especifica a qué area pertenece la carrera universitaria a la cual te has inscrito

- |                                                                         |                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> (1) Médica                                     | <input type="checkbox"/> (7) Profesión militar         |
| <input type="checkbox"/> (2) Social-educativa                           | <input type="checkbox"/> (8) Jurídica-política         |
| <input type="checkbox"/> (3) Científica (Matemática, Química, Biología) | <input type="checkbox"/> (9) Arquitectura-ingeniería   |
| <input type="checkbox"/> (4) Tecnológica-informática                    | <input type="checkbox"/> (10) Económica-administrativa |
| <input type="checkbox"/> (5) Artística-literaria                        | <input type="checkbox"/> (11) Otro (cuál):.....        |
| <input type="checkbox"/> (6) Agrícola                                   |                                                        |

11.b. ¿Qué semestre estás cursando actualmente? (por ej. 1º, 2º, etc.) |\_|\_|

12. ¿Tienes deseos de mejorar tu nivel de educación? ☐ SÍ ☐ NO

12.a. Si la respuesta anterior es SÍ ¿a qué grado de instrucción te gustaría llegar?

- ☐ (1) Primaria
- ☐ (2) Bachiller
- ☐ (3) Técnico
- ☐ (4) Tecnólogo
- ☐ (5) Profesional con título universitario
- ☐ (6) Posgrado



12.b. ¿En qué área tienes la intención de continuar tu formación educativa<sup>9</sup>?

- |                                                       |                                                        |
|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> (1) Médica                   | <input type="checkbox"/> (7) Profesión militar         |
| <input type="checkbox"/> (2) Social-educativa         | <input type="checkbox"/> (8) Jurídica-política         |
| <input type="checkbox"/> (3) Científica               | <input type="checkbox"/> (9) Arquitectura-ingeniería   |
| <input type="checkbox"/> (4) Tecnológica- informática | <input type="checkbox"/> (10) Económica-administrativa |
| <input type="checkbox"/> (5) Artística-literaria      | <input type="checkbox"/> (11) Otro (cuál:.....)        |
| <input type="checkbox"/> (6) Agrícola                 |                                                        |

### 13. TRABAJO

13.a. ¿Tienes trabajo actualmente? ☐ SÍ ☐ NO

13.b. ¿Cuántas horas a la semana dedicas a tu trabajo? |\_|\_|

13.c. ¿Qué tipo de ocupación? .....

14. ¿Profesas alguna religión? : ☐ SÍ ☐ NO Si tu respuesta es sí, cuál:

- |                                            |                                              |                                      |                                     |
|--------------------------------------------|----------------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Católica          | <input type="checkbox"/> Adventista          | <input type="checkbox"/> Pentecostal | <input type="checkbox"/> Evangélica |
| <input type="checkbox"/> Testigo de Jehova | <input type="checkbox"/> Otra (¿cuál?) ..... |                                      |                                     |

15. ¿De qué grupo étnico te consideras?

- |                                              |                                          |                                                |
|----------------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1. Indígena         | <input type="checkbox"/> 2. ROM o gitano | <input type="checkbox"/> 3. Raizal             |
| <input type="checkbox"/> 4. Afrodescendiente | <input type="checkbox"/> 5. Palanquero   | <input type="checkbox"/> 6. Otro (¿cuál?)..... |

### ÁREA HOGAR

16. ¿Cuántas personas viven en tu hogar? .....

17. ¿Eres jefe de familia? ☐ SÍ ☐ NO

17.a. Especifica la relación con estas personas:

---

9. Esta información tiene carácter informativo y por lo tanto no genera compromiso para el programa.

Padre

Madre

Padrastro

Madrastra

Hermanos/as n° .....

Especifica la edad de tus hermanos/as que viven contigo:

1° edad....., sexo M F; 2° edad....., sexo M F; 3° edad....., sexo M F; 4° edad....., sexo M F;

5° edad....., sexo M F; 6° edad....., sexo M F; 7° edad....., sexo M F; 8° edad....., sexo M F.

Tíos/as n° .....

Primos/as n° .....

Esposa/o (unión libre)

Hijos/as: n° .....

Especifica la edad de tus hijos/as que viven contigo:

1° edad....., sexo M F; 2° edad....., sexo M F; 3° edad....., sexo M F; 4° edad....., sexo M F;

5° edad....., sexo M F; 6° edad....., sexo M F; 7° edad....., sexo M F; 8° edad....., sexo M F.

Otras personas: n° .....

17.b Edad del padre ..... NS/NR

17.c Edad de la madre ..... NS/NR

17.d Edad del Esposo/a (Unión libre)..... NS/NR No aplica

18. Tus padres son:

Casados	Separados/ Divorciados	Unión libre	Soltero/a	Uno de los dos ha fallecido (cuál) .....	Ambos fallecidos

18.a. Ocupación DE TU PADRE.....

18.b. ¿Es pensionado? ☐ SÍ ☐ NO

18.c. Ocupación DE TU MADRE .....

18.d. ¿Es pensionada ? ☐ SÍ ☐ NO

18.e. Ocupación DE TU ESPOSO/A (si eres casado/a o unión libre) .....

18.f. Es pensionada? ☐ SÍ ☐ NO

19. TÍTULO DE ESTUDIO ALCANZADO:	PADRE	MADRE	ESPOSO/A
Ningún título	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Primaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bachillerato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Técnico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tecnólogo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Título universitario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Posgrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. El lugar donde vives es:

(1) Propio

(3) Se está pagando un préstamo

(2) En arriendo

(4) Otro .....

## EAPE

Las afirmaciones que se presentan a continuación describen algunas situaciones que pueden ser difíciles de enfrentar. Lee atentamente cada afirmación e indica en qué grado te sientes capaz de enfrentar cada una de las situaciones descritas, haciendo una cruz en el recuadro que refleje mejor tu experiencia. Para contestar utiliza esta escala.

Incapaz	Poco capaz	Medianamente capaz	Muy capaz	Completamente capaz
1	2	3	4	5

En qué medida eres capaz de:

1) Hallar consuelo recordando los momentos de alegría al encontrarte en situaciones difíciles	1	2	3	4	5
2) Contagiar a los demás de tu sentido del humor	1	2	3	4	5
3) Expresar plenamente tu felicidad cuando te sucede algo bueno	1	2	3	4	5
4) Utilizar tu sentido del humor para apoyar a tus amigos cuando están bajos de ánimo	1	2	3	4	5
5) Obtener beneficio pensando en los momentos felices de tu vida cuando te encuentras en situaciones estresantes	1	2	3	4	5
6) Desdramatizar con bromas situaciones embarazosas y difíciles	1	2	3	4	5
7) Expresar de forma abierta tu satisfacción al alcanzar los objetivos que te has propuesto	1	2	3	4	5
8) Recurrir al sentido del humor cuando te encuentras en una situación estresante	1	2	3	4	5
9) Evocar experiencias y momentos alegres de tu pasado cuando te encuentras triste	1	2	3	4	5
10) Evocar tus éxitos pasados cuando te enfrentas a nuevos retos	1	2	3	4	5
11) Utilizar tu sentido del humor cuando las cosas no salen bien	1	2	3	4	5
12) Disfrutar plenamente de las cosas buenas que te ocurren	1	2	3	4	5
13) Saber reír de ti mismo	1	2	3	4	5
14) Recurrir a tu sentido del humor cuando te encuentras en situaciones difíciles	1	2	3	4	5
15) Crear situaciones en las que puedas bromear con tus amigos	1	2	3	4	5
16) Expresar libremente alegría y entusiasmo en fiestas y encuentros con amigos	1	2	3	4	5

## EANE

Las afirmaciones que se presentan a continuación describen algunas situaciones que pueden ser difíciles de enfrentar. Lee atentamente cada afirmación e indica en qué grado te sientes capaz de enfrentar cada una de las situaciones descritas, haciendo una cruz en el recuadro que refleje mejor tu experiencia. Para contestar utiliza esta escala.

Incapaz	Poco capaz	Medianamente capaz	Muy capaz	Completamente capaz
1	2	3	4	5

En qué medida eres capaz de:

1) Evitar entristecerte cuando estás lejos de las personas que quieres	1	2	3	4	5
2) Evitar enojarte cuando los otros te tratan mal injustamente	1	2	3	4	5
3) Dominar la vergüenza cuando piensas que has dicho una tontería en una discusión con tus amigos o colegas de trabajo	1	2	3	4	5
4) Controlar tus sentimientos de culpa por no cumplir con tus obligaciones	1	2	3	4	5
5) Dominar el pánico, manteniendo la lucidez ante situaciones muy peligrosas	1	2	3	4	5
6) No desmoralizarte demasiado ante una dura crítica	1	2	3	4	5
7) Superar rápidamente el enojo tras sufrir una injusticia	1	2	3	4	5
8) Contener la vergüenza después de quedar mal ante muchas personas	1	2	3	4	5
9) Controlar los sentimientos de culpa por haber descuidado a las personas que quieres cuando te necesitaban	1	2	3	4	5
10) Mantener la calma en situaciones en las que los demás están asustados	1	2	3	4	5
11) Superar la frustración cuando los demás no te aprecian como quisieras	1	2	3	4	5
12) Evitar deprimirte ante las dificultades	1	2	3	4	5
13) No perder el control de tus acciones cuando estás muy enojado	1	2	3	4	5
14) Dominar la vergüenza cuando se ponen en evidencia, ante otras personas, tus debilidades	1	2	3	4	5
15) Dominar el sentimiento de culpa por haber violado unos principios morales muy importantes para ti	1	2	3	4	5
16) Dominar el descontento frente a una dura crítica por parte de amigos o familiares	1	2	3	4	5
17) Superar el miedo a ser abandonado en los momentos en los cuales te encuentras en dificultad	1	2	3	4	5
18) Superar la vergüenza por haber hecho una "metida de pata" con una persona cuya opinión es muy importante para ti	1	2	3	4	5
19) No dejarte ganar por el miedo cuando te amenazan	1	2	3	4	5

## EACIS

Las afirmaciones que se presentan a continuación describen algunas situaciones que pueden ser difíciles de enfrentar. Lee atentamente cada afirmación e indica en qué grado te sientes capaz de enfrentar cada una de las situaciones descritas, haciendo una cruz en el recuadro que refleje mejor tu experiencia.

No hay respuestas correctas o incorrectas, la mejor respuesta es la más espontánea. Para contestar utiliza esta escala.

1 Incapaz	2 Muy poco capaz	3 Poco capaz	4 Medianamente capaz	5 Capaz	6 Muy capaz	7 Completamente capaz
--------------	------------------------	--------------------	----------------------------	------------	----------------	-----------------------------

En qué medida eres capaz de:

1) Tratar de ver las cosas a través de los ojos de los demás	1	2	3	4	5	6	7
2) Evitar conflictos durante una discusión de grupo	1	2	3	4	5	6	7
3) Tomar en cuenta opiniones diferentes respecto a la tuya	1	2	3	4	5	6	7
4) Solidarizar con una persona que se encuentra en dificultad	1	2	3	4	5	6	7
5) Comprender los estados de ánimo de los demás, incluso si no son evidentes	1	2	3	4	5	6	7
6) Comprender los sentimientos que los demás sienten por ti	1	2	3	4	5	6	7
7) Reconocer los aspectos positivos de las intervenciones anteriores cuando intervienes en un debate	1	2	3	4	5	6	7
8) Interesarte en las opiniones de los demás, incluso cuando no estás de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7
9) No interrumpir cuando alguien habla durante una reunión	1	2	3	4	5	6	7
10) Expresar claramente tus opiniones	1	2	3	4	5	6	7
11) Reconocer cuando un amigo necesita consuelo y apoyo emocional aunque no te lo diga directamente	1	2	3	4	5	6	7
12) Preocuparte por los sentimientos de los demás antes de hacer algo que pudiese crear malestar	1	2	3	4	5	6	7
13) Esperar tu turno para hablar durante una discusión de grupo	1	2	3	4	5	6	7
14) Reconocer los sentimientos de un amigo, cuando parezca preocupado	1	2	3	4	5	6	7
15) Cuestionar tus convicciones sobre diversos temas	1	2	3	4	5	6	7
16) Hacer valer tus derechos y los de tus amigos cuando sea necesario	1	2	3	4	5	6	7
17) Hacerte apreciar por tus amigos	1	2	3	4	5	6	7
18) Decir lo que piensas incluso cuando los demás no están de acuerdo	1	2	3	4	5	6	7

19) Involucrar a otras personas a que se interesen por los problemas de tu barrio	1	2	3	4	5	6	7
20) Darte cuenta cuando una persona está verdaderamente paralizada por el miedo	1	2	3	4	5	6	7
21) Expresar tu opinión en una conversación en la cual se está hablando de algo importante	1	2	3	4	5	6	7
22) Trabajar o estudiar con otros	1	2	3	4	5	6	7
23) Ayudar a alguien nuevo a formar parte del grupo al cual tú perteneces	1	2	3	4	5	6	7
24) Compartir con otras personas una experiencia interesante que tú has tenido	1	2	3	4	5	6	7
25) Participar activamente en las actividades de grupo	1	2	3	4	5	6	7
26) Comprender las necesidades de tus amigos	1	2	3	4	5	6	7
27) Darte cuenta cuando un amigo necesita de tu ayuda sin que te lo pida directamente	1	2	3	4	5	6	7
28) Darte cuenta cuando alguien está seriamente enfadado contigo	1	2	3	4	5	6	7
29) Darte cuenta si una persona está triste o es infeliz	1	2	3	4	5	6	7

## EAR

Las afirmaciones que aparecen a continuación describen algunas experiencias comunes. Por favor, contesta las siguientes frases con la respuesta que consideres más apropiada. Para contestar utiliza esta escala.

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4

1) Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás	1	2	3	4
2) Estoy convencido de que tengo varias cualidades buenas	1	2	3	4
3) Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente	1	2	3	4
4) Tengo una actitud positiva hacia mi mismo/a	1	2	3	4
5) En general estoy satisfecho/a de mi mismo/a	1	2	3	4

## EER

Las afirmaciones que se presentan a continuación describen algunas situaciones comunes. Lee cuidadosamente cada una de ellas e indica con una cruz la respuesta que mejor refleje tu experiencia. Para contestar utiliza esta escala.

Nunca	Casi nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5	6	7

1) Soy generoso con mis amigos	1	2	3	4	5	6	7
2) Supero rápidamente la vergüenza y me recupero de los estados que generan agitación y tensión	1	2	3	4	5	6	7
3) Me gusta enfrentarme a situaciones nuevas e inusuales	1	2	3	4	5	6	7
4) En general logro inspirar en los demás una buena impresión	1	2	3	4	5	6	7
5) Me gusta probar alimentos que nunca he probado antes	1	2	3	4	5	6	7
6) Los demás me consideran una persona llena de energía	1	2	3	4	5	6	7
7) Me gusta tomar caminos diferentes para llegar a los mismos lugares	1	2	3	4	5	6	7
8) Soy más curioso que la mayoría de la gente	1	2	3	4	5	6	7
9) La mayoría de la gente que conozco es agradable	1	2	3	4	5	6	7
10) Generalmente reflexiono cuidadosamente antes de actuar	1	2	3	4	5	6	7
11) Me encanta hacer cosas nuevas y diferentes	1	2	3	4	5	6	7
12) Mi vida cotidiana está llena de cosas que me interesan	1	2	3	4	5	6	7
13) Me gustaría ser capaz de describirme como una "personalidad fuerte"	1	2	3	4	5	6	7
14) Supero mi irritación frente a otra persona con bastante rapidez	1	2	3	4	5	6	7

## COP-R

Las frases que aparecen a continuación describen formas de pensar, sentir o comportarse, que la gente suele utilizar para enfrentarse a los problemas personales o situaciones difíciles que en la vida causan tensión o estrés. Las formas de enfrentarse a los problemas, como las que aquí se describen, no son ni buenas ni malas, ni tampoco unas son mejores o peores que otras. Simplemente, ciertas personas utilizan más unas formas que otras. Indica con una cruz la respuesta que mejor refleje tu propia forma de enfrentarte al problema. Para contestar utiliza esta escala.

Nunca hago esto	Rara vez hago esto	Bastante a menudo hago esto	Siempre hago esto
1	2	3	4



## En las situaciones difíciles o que causan estrés:

1. Intento desarrollarme como persona como resultado de la experiencia	1	2	3	4
2. Me concentro en el trabajo u otras actividades sustitutivas para alejar el tema de mi mente	1	2	3	4
3. Me altero y dejo aflorar mis emociones	1	2	3	4
4. Intento conseguir consejo de alguien sobre qué hacer	1	2	3	4
5. Concentro mis esfuerzos en hacer algo acerca de la situación	1	2	3	4
6. Me digo a mí mismo: "Esto no es real"	1	2	3	4
7. Confío en Dios	1	2	3	4
9. Admito que no puedo con ello y dejo de intentarlo	1	2	3	4
10. Me disuado a mí mismo de hacer algo con demasiada rapidez	1	2	3	4
12. Consumo alcohol o drogas para sentirme mejor	1	2	3	4
13. Me acostumbro a la idea de lo que sucedió	1	2	3	4
16. Sueño despierto con otras cosas diferentes	1	2	3	4
18. Pido la ayuda de Dios	1	2	3	4
20. Hago bromas sobre la situación	1	2	3	4
21. Acepto que ha sucedido y que no puede cambiarse	1	2	3	4
23. Intento conseguir apoyo emocional de amigos o familiares	1	2	3	4
24. Simplemente abandono en el intento de lograr mi objetivo	1	2	3	4
25. Tomo medidas adicionales para intentar librarme del problema	1	2	3	4
26. Intento evadirme un rato bebiendo alcohol o tomando drogas	1	2	3	4
27. Me niego a creer que haya sucedido	1	2	3	4
28. Dejo aflorar mis sentimientos	1	2	3	4
29. Intento verlo de una forma diferente, para que parezca más positivo	1	2	3	4
30. Hablo con alguien que pudiera hacer algo concreto acerca del problema	1	2	3	4
32. Intento encontrar una estrategia acerca de qué hacer	1	2	3	4
33. Me concentro en el manejo del problema y si es necesario aparto otros temas un poco	1	2	3	4
34. Consigo la compasión y comprensión de alguien	1	2	3	4
35. Bebo alcohol o tomo drogas para pensar menos en ello	1	2	3	4

Nunca hago esto	Rara vez hago esto	Bastante a menudo hago esto	Siempre hago esto
1	2	3	4

En las situaciones difíciles o que causan estrés:

37. Renuncio a intentar lograr lo que quiero	1	2	3	4
38. Busco algo bueno en lo que está sucediendo	1	2	3	4
39. Pienso acerca de cómo podría manejar mejor el problema	1	2	3	4
40. Actúo como si realmente no hubiera sucedido	1	2	3	4
41. Me aseguro de no empeorar las cosas por actuar demasiado pronto	1	2	3	4
43. Voy al cine o veo la televisión para pensar menos en ello	1	2	3	4
44. Acepto la realidad del hecho que ha sucedido	1	2	3	4
46. Siento un gran malestar emocional y me encuentro expresando estos sentimientos un montón	1	2	3	4
48. Intento encontrar consuelo en la religión	1	2	3	4
50. Hago bromas de la situación	1	2	3	4
51. Reduzco la cantidad de esfuerzo que dedico a resolver el problema	1	2	3	4
53. Utilizo alcohol o drogas para ayudarme a superarlo	1	2	3	4
54. Aprendo a vivir con ello	1	2	3	4
55. Dejo de lado otras actividades para concentrarme en el problema	1	2	3	4
56. Pienso profundamente acerca de qué pasos tomar	1	2	3	4
57. Actúo como si nunca hubiera ocurrido	1	2	3	4
58. Hago lo que hay que hacer, paso a paso	1	2	3	4
59. Aprendo algo de la experiencia	1	2	3	4

## LOT\_R

Las afirmaciones que se presentan a continuación describen algunas actitudes comunes. Lee atentamente cada una de ellas e indica en qué grado estás de acuerdo con las afirmaciones siguientes. Por favor, contesta con la máxima sinceridad sin dejarte influenciar por tus respuestas anteriores, ni por lo que piensas que es la evaluación de la mayor parte de las personas. Para contestar utiliza esta escala.

Muy en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

1. En tiempos en que no se sabe que va a pasar, generalmente pienso que me va a ir de lo mejor	1	2	3	4	5
3. Si algo malo me puede pasar, estoy segura (o) de que me pasará	1	2	3	4	5
4. Siempre soy optimista en cuanto al futuro	1	2	3	4	5
7. Rara vez espero que las cosas salgan como yo quisiera	1	2	3	4	5
9. No espero que me sucedan cosas buenas	1	2	3	4	5
10. En general, pienso que me van a suceder más cosas buenas que malas	1	2	3	4	5

## TOM – L

Las afirmaciones que se presentan a continuación describen algunos comportamientos que pueden ocurrir dentro de un grupo o de contextos organizacionales (por ejemplo, escuela, trabajo, etc.). Lee cuidadosamente cada una de ellas e indica con una cruz en qué grado estás de acuerdo con las afirmaciones siguientes. Para contestar utiliza esta escala.

1 Muy en desacuerdo	2 Bastante en desacuerdo	3 Ligeramente en desacuerdo	4 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5 Ligeramente de acuerdo	6 Bastante de acuerdo	7 Muy de acuerdo
------------------------	-----------------------------	--------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------	--------------------------	---------------------

1) En general, impongo mis decisiones a los demás	1	2	3	4	5	6	7
2) Me gusta guiar el grupo	1	2	3	4	5	6	7
3) Me encanta ser el centro de atención	1	2	3	4	5	6	7
4) En general, cuando estoy con los demás asumo posiciones dominantes	1	2	3	4	5	6	7
5) Cuando estoy en grupo, tiendo a distribuir tareas y responsabilidades	1	2	3	4	5	6	7
6) Me gusta involucrar a los demás en mis iniciativas	1	2	3	4	5	6	7
7) Cuando estoy en grupo, para mí es importante que los demás me reconozcan como líder	1	2	3	4	5	6	7
8) Me encanta tomar decisiones en nombre de los demás	1	2	3	4	5	6	7
9) Tiendo a controlar el comportamiento de los demás	1	2	3	4	5	6	7
10) Me gusta mantener el control del grupo	1	2	3	4	5	6	7
11) Tiendo a convencer a los demás de mis ideas	1	2	3	4	5	6	7
12) Me gusta ser un líder	1	2	3	4	5	6	7
13) Cuando estoy en grupo, prefiero organizar las actividades de los demás	1	2	3	4	5	6	7
14) Me interesa hacer carrera, especialmente si esto implica dirigir a otras personas	1	2	3	4	5	6	7



## Anexo 2. Entrevista biográfica

### Datos generales

- Hora inicio:
  - Hora finalización:
  - Tipo de identificación:
  - N° de identificación:
  - Nombre completo:
  - Apellidos completos:
  - Edad:
  - Estado civil:
  - Estudios:
  - Empleo:
  - Municipio:
  - Programa:
- 
- 1) Reflexionando sobre tu experiencia de vida personal, cuenta los eventos más significativos definiendo, donde sea posible, ¿qué valor o significado han tenido para ti?
  - 2) ¿En qué iniciativas formativas has participado? ¿cuáles son los cursos de formación que crees hayan contribuido a tu desarrollo personal y/o profesional y por qué?
  - 3) (Si la persona no trabaja). En tu opinión, ¿cuáles consideras tus principales debilidades, que podrían afectar la posibilidad de conseguir un empleo?
  - 4) (Si la persona ha trabajado alguna vez). ¿Cuál ha sido el trabajo más importante que has tenido? ¿Qué tareas y responsabilidades tenías? ¿Qué habilidades necesitabas tener?
  - 5) Describe una experiencia (en tu comunidad o en el trabajo) en que hayas tenido que colaborar con un grupo de personas para lograr un resultado común.
  - 6) Describe detalladamente una experiencia (en tu comunidad o en el trabajo) en que hayas tenido que guiar a los demás hacia una meta.
  - 7) Respecto a tu experiencia de vida, ¿qué características tiene una persona responsable?
  - 8) Describe una experiencia (en tu comunidad o en el trabajo) en que hayas tenido que cumplir con tus compromisos u obligaciones.

- 9) Generalmente, ¿de qué manera actúas cuando debes enfrentar un problema? (cuenta la estrategia, la táctica, las acciones, los comportamientos que utilizas para superarlo).
- 10) En el ámbito personal/familiar/laboral, ¿cuáles son las habilidades que los demás te reconocen? ¿tú qué opinas?
- 11) ¿Hay otras habilidades que tú posees y que tu contexto familiar/social/laboral no te ha permitido expresar y aprovechar? y ¿por qué?
- 12) En el contexto familiar/social/laboral, ¿qué habilidades los demás creen que deberías mejorar? ¿tú qué opinas?
- 13) ¿Cómo crees que podrías mejorar esas habilidades?
- 14) Imagina poder trazar tu futuro según tus ambiciones, aspiraciones, intereses y habilidades: intenta describir las principales etapas a seguir para lograr tus objetivos.
- 15) Añade libremente todas las informaciones que consideras útiles para poder conocerme mejor.

## Observaciones del entrevistador

- Contexto y circunstancia en el que se desarrolló la entrevista: lugar, confort.
- Reacciones de los entrevistados (ejemplo: actitud, problemas de comprensión de las preguntas, etc.).
- Observaciones.

## Referencias bibliográficas

- Adam, E. (2007). *Emociones y educación: Qué son y cómo intervenir desde la escuela*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Alessandri, G., Caprara, G. V., Steca, P., y Eisenberg, N. (2009). Reciprocal relations among self efficacy beliefs and prosociality across time. *Journal of Personality*, 77, 1229-1259, doi: 10.1111/j.1467-6494.2009.00580.x
- Asendorpf, J. B., y van Aken, M. A. G. (1991). Correlates of the temporal consistency of personality patterns in childhood. *Journal of Personality*, 59, 689-703. doi: 10.1111/j.1467-6494.1991.tb00927.x
- Bagozzi, R. P., Verbeke, W., y Gavino, J. C. (2003). Culture moderates the self-regulation of shame and its effects on performance: The case of salespersons in the Netherlands and the Philippines. *Journal of Applied Psychology*, 88, 219-233. doi:10.1037/0021-9010.88.2.219
- Baird, P., y Sights, J. R. L. (1986). Low self-esteem as a treatment issue in the psychotherapy of anorexia and bulimia. *Journal of Counselling Development*, 64, 449-451.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and actions: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. En F. Pajares y T. Urdan (eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (vol. 5., pp. 1-43). Greenwich, CT: Information Age Publishing; trad. it. *L'autoefficacia degli adolescenti*, Trento, Erickson (2007).
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., y Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74, 769-782. doi: 10.1111/1467-8624.00567
- Baños, R. M., y Guillén, V. (2000). Psychometric characteristics in normal and social phobic samples for a spanish version of the Rosenberg self-esteem scale. *Psychological Reports*, 87, 269-274.
- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la Universidad en una era de supercomplejidad*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S., y Vargas, J. (2012). *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*, New York, Ballantine (trad. it. utilizzata: Verso una ecologia della mente. Milano, RCS/Corriere della Sera, 2011).
- Batson, C. D. (1998). Altruism and prosocial behavior. En D. T. Gilbert, S. T. Fiske y G. Lindzey (eds.), *Handbook of social psychology* (vol. 2, pp. 282-316). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Battle, J. (1978). Relationship between self-esteem and depression. *Psychological Report*, 42, 745-746.

- Beard, D., Schwieger, D., y Surendran, K. (2008). Integrating Soft Skills Assessment through University, College, and Programmatic Efforts at an AACSB Accredited Institution. *Journal of Information Systems Education*, 19 (2).
- Blas, F. A. (1999). ¿De quién se predicán las competencias profesionales? Una invitación a su investigación. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 15 (3), pp. 407-418.
- Block, J. H., y Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. En W. A. Collins (ed.), *Minnesota symposia on child psychology*, vol. 13, pp. 39-101. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Block, J. H., y Block, J. (2006). Venturing a 30-year longitudinal study. *American Psychologist*, 61, 315-327. doi: 10.1037/0003-066X.61.4.315
- Block, J. H., y Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 349-361. doi: 10.1006/jrpe.2001.2344
- Bonino, S., Lo Coco, A., y Tani, F. (1998). *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*. Firenze: Giunti.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy?, *Developmental Psychology*, 5, 263-296.
- Botvin, G. J., Griffin, K. W., Díaz, T., Scheier, L. M., Williams, C., y Epstein, J. A. (2000). Preventing illicit drug use in adolescents: Long-term follow-up data from a randomized control trial of a school population, *Addictive Behaviors*, 5, 769-774.
- Brown, G. W., Bifulco, A., y Andrews, B. (1990). Self-esteem and depression. III: Etiological issues. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 25, 235-243.
- Bryant, F. B., Chadwick, E. D., y Kluwe, K. (2011). Understanding the processes that regulate positive emotional experience: Unsolved problems and future directions for theory and research on savoring. *International Journal of Wellbeing*, 1, 107-126. doi:10.5502/ijw.v1i1.18
- Bryant, F., Smart, C., y King, S. (2005). Using the past to enhance the present: Boosting happiness through positive reminiscence. *Journal of Happiness Studies*, 6, 227-260. doi:10.1007/s10902 005-3889-4
- Burgoyne, J., y Stuart. R. (1978). *Management Development: Context and Strategies*. Westmead, Gower Publ. Co.
- Caprara, G. V., Gerbino, M., y Delle Fratte, A. (2001). Autoeficacia interpersonal. En G. V. Caprara (a cura di), *La valutazione dell'autoeficacia. Costrutti e strumenti* (pp. 51-61). Trento: Edizioni Erickson.
- Caprara, G. V., y Steca, P. (2005). Affective and social self-regulatory efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist*, 10, 275-286. doi:10.1027/1016-9040.10.4.275
- Caprara, G. V., Di Giunta, L., Eisenberg, N., Gerbino, M., Pastorelli, C., y Tramontano, C. (2008). Assessing regulatory emotional self-efficacy in three countries. *Psychological Assessment*, 20, 227-237. doi: 10.1037/1040-3590.20.3.227
- Caprara, G. V., Scabini, E., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Regalia, C., y Bandura, A. (1999). Perceived emotional and interpersonal self-efficacy and good social functioning. *Giornale Italiano di Psicologia*, 26, 769-789.
- Caprara, G. V., Caprara, G., y Steca, P. (2003). Personality's correlates of adult development and aging. *European Psychologist*, 8, 131-147.
- Caprara, G. V., Di Giunta, L., Pastorelli, C., y Eisenberg, N. (2013). Mastery of negative affect: A hierarchical model of emotional self-efficacy beliefs. *Psychological Assessment*, 25, 1, 105-116.
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4 (1), 92-100.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., y Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.



- Coe, C. L., y Lubach, G. R. (2001). Social context and other psychological influences on the development of immunity. En C. D. Ryff y B. H. Singer (eds.), *Emotion, social relationships, and health* (pp. 243-261). London: Oxford University Press.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman and Company.
- Curbow, B. y Somerfield, M. (1991). Use of the Rosenberg Self-esteem Scale with adult cancer patients. *Journal of Psychosocial Oncology*, 9, 113-131.
- Davis, M. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 113-126.
- Davis, M. H. (1996). *Empathy: A social-psychological approach*. Boulder, CO: Westview.
- DeNeve, K. M., y Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 197-229.
- Di Giunta, L., Eisenberg, N., Kupfer, A., Steca, P., Tramontano, C., y Caprara, G. V. (2010). Assessing perceived empathic and social self-efficacy across countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 26 (2), 77.
- Edelberg, G. (2006). "Hard skills y Soft skills": ¿Conflicto o Complemento? *Revista Empresa*. Enero-Marzo, 15. Recurso en línea: <http://www.slideshare.net/Covire/s-sy-hsedelberg#btnNext>
- Eisenberg, N., y Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75, 334-339. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M., y Di Giunta, L. (2010). Empathic and social self-efficacy across countries. *European Journal of Psychological Assessment*, vol. 26 (2), 77-86.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., y Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Behavior. En W. Damon, R. M. Lerner (series ed.), N. Eisenberg (volume ed.), *Handbook of child psychology: vol. 3. Social, emotional, and personality development*, 6<sup>th</sup> ed. (pp. 646-718). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., y Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495-525. doi:10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208
- Endler, N. S., y Parker, J. D. A. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 844-854.
- Finney, M. (2012). In a Tough Job Market, Soft Skills are Essential. *Job Journal*. Octubre 7-20 (30).
- Folkman, S., y Lazarus, R. S. (1980). *Ways of Coping Questionnaire: Research edition manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319. doi: 10.1037/1089-2680.2.3.300
- Fredrickson, B. L., y Losada, M. F. (2005). Positive Affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60, 678-686. doi: 10.1037/0003-066X.60.7.678
- Gerbino, M. G., Alessandri, G., Milioni, M., Caprara, M. G., Eisenberg, E. y Caprara, G. V. (en preparación). *Assessing self-efficacy in affect regulation through retrieval of positive emotional experience and humor*.
- Ghaderi, A., y Scott, B. (2001). Prevalence, incidence and prospective risk factors for eating disorders. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 104, 122-130.
- Goleman, D. (2001). An EI-Based Theory of Performance. En C. Cherniss y D. Goleman, D. *The emotionally Intelligent Workplace*. San Francisco.
- Gross, J. J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.

- Gross, J. J., y John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362. doi:10.1037/0022-3514.85.2.348
- Gunzenhauser, C., Heikamp, T., Gerbino, M., Alessandri, G., von Suchodoletz, A., Di Giunta, L., Caprara, G. V. y Trommsdorff G. (2013). Self-efficacy in regulating positive and negative emotions: A validation study in Germany. *European Journal of Psychological Assessment*, 07/2013.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. En R. Baumeister (ed.), *Self-esteem: the puzzle of low self-regard* (pp. 87-111). Nueva York: Plenum.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. En N. Eisenberg (ed.), *The development of prosocial behaviour* (pp. 281-313). New York: Academic Press.
- Isen, A. M. (2000). Some perspectives on positive affect and self-regulation. *Psychological Inquiry*, 11, 184-187.
- ISFOL (1994). Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia, Franco Angeli, <http://bw5.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?WEB=ISFL&IDS=6001>
- ISFOL (2006). Standard delle competenze nell'istruzione e formazione tecnica superiore. Percorsi metodologici e di sperimentazione delle unità capitalizzabili, ISFOL editore, <http://bw5.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?WEB=ISFL&IDS=6001>
- Jaramillo, F., y Silva-Jáuregui, C. (2011). *Perú en el Umbral de una nueva era: Lecciones y desafíos para consolidar el crecimiento económico y un desarrollo más incluyente*. Banco Mundial (1).
- Kaplan, H. B., y Pokorny, A. D. (1969). Selfderogation and psychosocial adjustment. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 149, 421-434.
- Kernis, Mh., Granneman, B. D., y Mathis, L. C. (1991). Stability of self-esteem as *Apuntes de Psicología*, 2004, vol. 22, n° 2, 247-255.
- Kihlstrom, F., y Cantor, N. (2000). Social intelligence. En R. J. Sternberg (ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 359-379). New York: Cambridge University Press.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23, 4-41. doi:10.1080/02699930802619031
- Kuiper, N. A., Martin, R. A., y Olinger, L. J. (1993). Coping humor, stress, and cognitive appraisals. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, Vol 25(1), Jan 1993.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Nueva York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York, NY: Oxford University Press.
- Lefrançois, G. (2012). *Theories of Human Learning: What the Professor Said*. Wadsworth. Usa.
- Lightsey, O. R., McGhee, R., Ervin, A., Gharibian Gharghani, G., Rarey, E. B., Daigle, R. P., ... Powell, K. (2012). Self-efficacy for affect regulation as a predictor of future life satisfaction and moderator of the negative affect-Life satisfaction relationship. *Journal of Happiness Studies*. Advance online publication. doi:10.1007/s10902-011-9312-4
- Lyubomirsky, S., King, L., y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855. doi:10.1037/0033-2909.131.6.803
- Martínez Moreno, A (2003). Habilidades vs. Capacidades. Aduma Psicología. Recurso en línea: <http://aduma.cat/Documentos/HabilidadesCapacidades.pdf>
- Maszk, P. (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 32, 195-209.

- Matthews, G., Zeidner, M., y Roberts, R. (2006). Models of Personality and Affect for Education: A review and Synthesis. En: P. Alexander y P. Winne (ed.) (2006). *Handbook of Educational Psychology*. 2<sup>nd</sup>. Edition. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- McClelland, D. (1973). Testing for Competence Rather Than for Intelligence. *American Psychologist*, vol. 28, 1-14.
- MECD (2004). Manual de formación en Centros de trabajo. Guía para el tutor de empresa. Recurso en línea: [http://www.camaras.org/publicado/formacion/manual\\_form/guia.pdf](http://www.camaras.org/publicado/formacion/manual_form/guia.pdf)
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral. Sistemas, surgimiento, modelos*. Montevideo, Cinterfor/OIT.
- Morán, C., Landero, R., y González, M. T. (2009). COPE-28: un análisis psicométrico de la versión en español del Brief COPE. *Universitas Psychologica*, 9 (2), 543-552.
- Observatorio Navarro de Empleo (2012). Definición y validación de competencias críticas para la empleabilidad de jóvenes titulados superiores en Navarra. Recurso en línea: <http://www.archivoscen.cenavarra.es/cen/HabilidadesEmpleabilidad.pdf>
- OCDE (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Recurso en línea: [http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.download\\_List.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf](http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.download_List.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf)
- Orfice, P. (1997). *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*. Milano: Franco Angeli.
- Organización Internacional del Trabajo (CINTERFOR). Recurso en línea: <http://www.oitcinterfor.org>
- Pastorelli, C., y Picconi, L. (2001). Autoeficacia scolastica, sociale e regolatoria. En G. V. Caprara (a cura di), *La valutazione dell'autoeficacia. Costrutti e strumenti* (pp. 87-104). Trento: Edizioni Erickson.
- Pastorelli, C., Vecchio, G. M., y Boda, G. (2001). Autoeficacia percepita nelle life skills: Soluzione dei problemi e comunicazione interpersonale. En G. V. Caprara (a cura di), *La valutazione dell'autoeficacia. Costrutti e strumenti* (pp. 139-146). Trento: Edizioni Erickson.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Editorial GRAÓ, Barcelona.
- Polaino-Lorente, A., Cabanyes, J., y Del Pozo, A. (2003). *Fundamentos de la Psicología de la Personalidad*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Popper, K. R. (1972). *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach*, Revised Edition [trad. it: *Conoscenza oggettiva. Un punto di vista evoluzionistico*, Armando editore, Roma, 1975].
- Rao, M. S. (2012). Myths and Truths about Soft Skills. *American Society for Training y Development*. Mayo.
- Ricci Bitti, P. E., y Bonfiglioli, L. (2011). Linguaggio e comunicazione. En D. Coon y J. O. Mitterer (a cura di), *Psicologia generale* (pp. 333-354). Torino: UTET.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Katulak, N. A., y Salovey, P. (2007). Regulating anger and sadness: An exploration of discrete emotions in emotion regulation. *Journal of Happiness Studies*, 8, 393-427. doi:10.1007/s10902-006-9017-2
- Roberts, J. E., y Monroe, S. M. (1992). Vulnerable self-esteem and depressive symptoms: Prospective findings comparing three conceptualisations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62 (5), 804-812.
- Robins, R. W., Hendin, H. M., y Trzesniewski, K. H. (2001). Measuring global self-esteem: Construct validation of a single item measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 151-161.
- Rosenberg, M. (1965). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós (traducción de 1973).
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent Self-image*. Revised edition. Middletown, CT: Wesleyan University Press.

- Rúe, J. (2008). *El aprendizaje en Autonomía: Posibilidades y Límites*. Seminario de Pedagogía Universitaria. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ryan, N. D., Puig-Antich, J., y Ambrosini, P. (1987). The clinical picture of major depression in children and adolescents. *Archives of General Psychiatry*, 36, 698-700.
- Rychen, D. S., y Salganik, L. H. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a WellFunctioning Society*. Göttingen: Hogrefe y Huber Publishers. Recurso en línea: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index.html>
- Rychen, D. S., Salganik, L. H., y McLaughlin, M. E. (eds.) (2003). *Contributions to the Second DeSeCo Symposium*. Neuchâtel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.
- Salovey, P., Rothman, A. J., Detweiller, J. B., y Steward, W. T. (2000). Emotional states and physical health. *American Psychologist*, 55, 110-121. doi:10.1037/0003-066X.55.1.110
- Schwartz, B. (1994). *Moderniser sans exclure*, Paris, La Découverte.
- Shannon, C. E., y Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana: University of Illinois Press.
- Silverstone, P. H., y Salsali, M. (2003). Low self-esteem and psychiatric patients: Part I – The relationship between low self-esteem and psychiatric diagnosis. *Annals of General Hospital Psychiatry*, 2 (1), 2.
- Skager, R., y Kerst, E. (1989). Alcohol and drug use and self-esteem: A psychological perspective. En A. M. Mecca, N. J. Smelser y J. Vasconcellos (eds.), *The social importance of self-esteem* (pp. 248-293). Berkeley: University of California Press.
- Vargas, F. (2004). *Competencias clave para la empleabilidad*. Recurso en línea: [http://www3.udenar.edu.co/viceacademica/CICLOS%20PROPED%C9UTICOS/CONVENIO%20ALCALDIA\\_UDENAR/SEMINARIO%20UDENAR/ARCHIVO2/COMPETENCIAS%20CLAVE%20Y%20EMPLEABILIDAD.pdf](http://www3.udenar.edu.co/viceacademica/CICLOS%20PROPED%C9UTICOS/CONVENIO%20ALCALDIA_UDENAR/SEMINARIO%20UDENAR/ARCHIVO2/COMPETENCIAS%20CLAVE%20Y%20EMPLEABILIDAD.pdf)
- Walters, E. E., y Kendler, K. S. (1995). Anorexia nervosa and anorexic-like syndromes in a population-based female twin sample. *American Journal of Psychiatry*, 152, 64-71.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Wells, E. L., y Marwell, G. (1976). *Self-esteem: its conceptualisation and measurement*. Beverly Hills, CA: Sage.
- World Health Organization (1994). *Life Skills Education for Children and Adolescent in Schools*. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes, Geneva.

Consortio Liderado por



Socios Coordinadores



Participan más de 80 Socios Operativos y Entidades Colaboradoras de Europa y América Latina



**EUROsocial** es un programa de cooperación regional de la Unión Europea con América Latina para la promoción de la cohesión social, mediante el apoyo a políticas públicas nacionales, y el fortalecimiento de las instituciones que las llevan a cabo. EUROsocial pretende promover un diálogo euro-latinoamericano de políticas públicas en torno a la cohesión social. Su objetivo es contribuir a procesos de reforma e implementación en diez áreas clave de políticas, en ciertas temáticas, seleccionadas por su potencial impacto sobre la cohesión social. El instrumento del que se dota es el de la cooperación institucional o aprendizaje entre pares: el intercambio de experiencias y la asesoría técnica entre instituciones públicas de Europa y de América Latina.



[www.eurosocial-ii.eu](http://www.eurosocial-ii.eu)

